

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ÉRICO SARTORI PÖTTKER

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E OS TERRITÓRIOS NARRATIVOS DE
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

CURITIBA
2013

ÉRICO SARTORI PÖTTKER

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E OS TERRITÓRIOS NARRATIVOS DE
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
no Programa de Pós-Graduação em Educação,
Linha de Cultura, Escola e Ensino, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis
César.

CURITIBA
2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Pöttker, Érico Sartori

A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola. / Érico Sartori Pöttker. – Curitiba, 2013.
135 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Rita de Assis César
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1.Orientação educacional. 2. Sexualidade. 3.Gênero. I.Título.

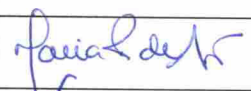
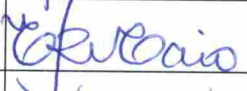
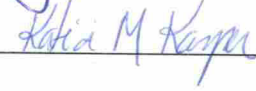
CDD 371.4



PARECER

Defesa de Dissertação de **ÉRICO SARTORI PÖTTKER** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR, DR^a ELIANE ROSE MAIO e DR^a KÁTIA MARIA KASPER, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E OS TERRITÓRIOS NARRATIVOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a MARIA RITA DE ASSIS CÉSAR		APROVADO
DR ^a ELIANE ROSE MAIO		Aprovado
DR ^a KÁTIA MARIA KASPER		aprovado

Curitiba, 21 de março de 2013.



Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente ajudaram na construção desta dissertação. À minha orientadora, Maria Rita por auxiliar na construção da investigação, pelas sugestões, pelas leituras cuidadosas e pela correção deste texto. À banca de qualificação composta pelas professoras Odisséa de Oliveira e Kátia Kasper por se disporem a ler o texto e darem valiosas sugestões para os próximos passos da investigação. À professora Tânia Braga Garcia pelo apoio em várias ocasiões e pela disposição para ajudar em todos os momentos. À/os colegas do LABIN, Laboratório de Investigações em Corpo, Gênero e Sexualidade. À Kika por compartilhar as dúvidas e angústias do mestrado e pelo companheirismo. Às trocas de experiência e diálogos com colegas, amigos, amigas e familiares, que sempre contribuem neste grande desafio de entender o mundo, e também pelos momentos de descontração. Ao PPGE pela formação de qualidade na área acadêmica e por aceitarem a realização desta pesquisa na linha de Cultura, Escola e Ensino. Ao programa REUNI pela bolsa de estudos, que sem dúvida tornou esta empreitada possível.

RESUMO

A presente dissertação teve como objeto de análise as narrativas de orientadoras educacionais com respeito as temáticas de gênero e sexualidade. Com isso se buscou construir um mapa dos territórios de gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola segundo a perspectiva da Orientação Educacional. A ideia de mapa reflete a metodologia utilizada para o estudo, inspirada pela genealogia foucaultiana e sua relação com a cartografia de Gilles Deleuze (2005). Foram realizadas entrevistas com 5 orientadoras educacionais que trabalham em 3 escolas públicas diferentes de ensino fundamental e médio do município de Irati – Pr. Esta pesquisa procurou conhecer a forma como a sexualidade e o gênero podem adequar-se aos papéis da Orientação Educacional na escola contemporânea e suas demandas. A análise das narrativas produziu três categorias temáticas, chamadas nesta dissertação de acidentes geográficos, em analogia à cartografia. O primeiro acidente, voltado para a forma como as entrevistadas compreendem o trabalho e a atuação da Orientação Educacional, salientou como sua função conduzir as condutas de alunos e alunas, ou, numa terminologia foucaultiana, governá-los/as. O segundo acidente destacou nas falas das orientadoras educacionais a presença do gênero nas escolas, mas, além disso, o quanto este é compreendido como ‘problema’. O ‘problema’ do gênero refere-se a estudantes que fogem ao modelo binário masculino/feminino (BUTLER, 2003). Por fim, o terceiro acidente buscou nas narrativas a visão da Orientação Educacional com respeito à sexualidade. O estudo concluiu que embora a normalização constitua uma parte marcante da atuação da Orientação Educacional com relação a gênero e sexualidade, existem também alguns focos de resistência. A resistência, às vezes toma a forma de reivindicações de normalidade para os sujeitos ‘desviantes’. Por outro lado, também existem práticas e narrativas que podem colocar em jogo a norma e escapar ao caráter normalizador da atuação, embora estas constituam linhas menores e frágeis diante do mapa aqui desenhado.

Palavras-chave: Orientação educacional; gênero; sexualidade; governamentalidade.

ABSTRACT

This research had as its object of analysis the narratives of educational counselors on the subjects of gender and sexuality. The intention was to build a map of the territories of gender, sexuality and sexual diversity in school by the perspective of Educational Counseling. The idea of map reflects the methods utilized on this study, inspired by Michel Foucault's genealogy and its relation to Gilles Deleuze's (2005) cartography. 5 educational counselors that work at 3 different public schools of the city of Irati – Pr were interviewed for this research. The study intended to know the forms in which sexuality and gender could relate to the roles of the Educational Counseling in the contemporary school and its demands. The analysis of the narratives produced 3 thematic categories, here referred as geographic accidents, in analogy to the cartography. The first accident, following the subjects' comprehension of their work and role in the Educational Counseling, demonstrated as their function, the conduction of the conducts of students, or, in other words, their government (FOUCAULT, 2008). The second accident stressed in the narratives the presence of gender in schools, but, beyond that, its understanding as 'trouble'. The gender 'trouble' refers to students that escape the binary model of masculine/feminine (BUTLER, 2003). At last, the third accident searched the narratives of the Educational Counseling for their visions on sexuality. The conclusion of the study was that, despite the normalization regarding to gender and sexuality, there exist some points of resistance in the Educational Counseling. The resistance sometimes takes the form of claims of normality for the 'deviant' subjects. On other hand, there also exist practices and narratives that question the norm and that escape the normalization of the Educational Counseling, though these constitute smaller and more fragile lines in this map.

Key-words: Educational Counseling; gender; sexuality; governmentality.

Sumário

Considerações iniciais.....	10
Capítulo 1: Traçados da pesquisa.....	16
1.1 Desenhando a investigação.....	16
1.2 Territórios explorados: a Orientação Educacional.....	28
1.3 Normalização e governamentalização na escola	41
Capítulo 2: Problemas de gênero: binarismos e norma heterossexual	54
2.1 Da diferença sexual às performances de gênero.....	54
2.2 Gênero e sexualidade nas escolas.....	70
2.3 Questões para uma pedagogia <i>queer</i>	77
Capítulo 3: Uma Geografia da Orientação Educacional.....	84
3.1 Primeiro Acidente: Orientação Educacional e governo na escola.....	89
3.2 Segundo Acidente: o ‘problema’ do gênero na escola	97
3.3 Terceiro Acidente: sexualidade e diversidade (ou, o ‘problema’ continua...)	109
Considerações Finais	120
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES.....	134
APÊNDICE 1: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	135
APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	136

O termo “conduta”, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “governo” [...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes (Michel FOUCAULT, 1995, p.243-244).

Orientar consiste em proporcionar informação, orientação a alguém para que possa tomar decisões mais adequadas, levando em consideração tanto as características das opções disponíveis, como as características, capacidades e limitações da pessoa que deve tomar a decisão, assim como o ajuste entre ambas (Arlete Steil KUMM, 2009, p.42).

E eis que agora [...] o *homo oeconomicus*, isto é, aquele que aceita a realidade ou que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio, esse *homo oeconomicus* aparece justamente como o que é manejável, o que vai responder sistematicamente a modificações sistemáticas que serão introduzidas artificialmente no meio. O *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável. De parceiro intangível do *laissez-faire*, o *homo oeconomicus* aparece agora como o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio (FOUCAULT, 2008, p.369).

Considerações iniciais

Gênero e sexualidade constituem preocupações antigas na história da escola e, mais recentemente, a diversidade sexual também ganha relevo nesta instituição. Reflexões sobre a interface entre estas problemáticas, sobretudo nas últimas décadas, têm revelado um campo prolífico de pesquisa, ajudando a mapear as múltiplas formas de violência e exclusão na escola. Tais estudos demonstram o aspecto político da sexualidade e do gênero e, desta forma, a escola passa a ser vista como uma instituição estratégica quanto ao controle e normatização dos corpos.

Autoras/es como Guacira Lopes Louro (2001; 2007; 2008; 2010), Helena Altmann (2001), Maria Rita César (2009; 2009a), Constantina Xavier Filha (2009), Deborah Britzman (2010), Rogério Diniz Junqueira (2009), Nilson Dinis e Roberta Cavalcanti (2008), Anderson Ferrari (2009), Dagmar Meyer (2010), entre outra/os, inspiradas/os pelas reflexões do filósofo Michel Foucault sobre o dispositivo da sexualidade, demonstram o quanto a instituição escolar esteve, desde sua origem, marcada pela preocupação com a sexualidade de alunos e alunas. Mesmo que nem sempre de forma explícita, muitas vezes através de silêncios, de disposições arquitetônicas, de cuidados, a escola tratava de construir uma sexualidade ‘sadia’ e ‘normal’, com o intuito de proteger a infância dos ‘males’ morais e físicos do sexo. As relações de gênero, por sua vez, também estão presentes na escola por meio da definição daquilo que é ou não permitido aos meninos e meninas, frequentemente ligadas a um cerceamento da diversidade sexual (LOURO, 2010a).

Como parte desta história da sexualidade e do gênero na escola, temos no Brasil a inserção da educação sexual nos currículos, no início do século XX, durante as décadas de 20 e 30 (CESAR, 2009). Esta história da educação sexual nas escolas brasileiras pode ser pensada com importantes desdobramentos. A partir dos anos de 1960, os movimentos sociais ligados à esquerda política, que lutavam contra a ditadura militar, procuraram inseri-la nas escolas como um projeto político-educacional. Entretanto, essas iniciativas foram barradas e proibidas pelo governo ditatorial e pela igreja católica, em seu ímpeto moralizador (ROSEMBERG, 1985). Projetos de educação sexual ressurgem, então nos anos 80 e 90 com preocupações

preventivas na ordem da saúde, em razão da deflagração da epidemia de HIV/AIDS, assim como a gravidez na adolescência (ALTMANN, 2001). Em 1997, se consolidou uma ideia de educação sexual nas escolas, chamada naquele momento de ‘orientação sexual’, juntamente com a inserção das temáticas dos estudos de gênero e da sexualidade nos *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* como tema transversal (CÉSAR, 2009). Nesse século de história, vemos como a escola não esteve ausente de um cuidado com a sexualidade e com as relações de gênero. Ora em projetos da medicina higienista e de eugenia, ora como fonte de ‘liberdade’ e ‘conhecimento’, a educação sexual esteve presente no debate educacional.

Há certo número de pesquisas que tratam de gênero e sexualidade na escola tomando por objeto de análise documentos, normas e decretos que estabelecem as bases para o tratamento destes temas dentro da instituição. Não raro, também analisam o discurso ou a prática de professores e professoras no seu trabalho com alunos e alunas¹, procurando conhecer a forma destes discursos e os efeitos que produzem. Recentemente, alguns estudos têm demonstrado o papel que os/as profissionais e o espaço das aulas de educação física desempenham na produção de identidades de gênero e no controle da sexualidade², sendo este considerado um espaço importante de explicitação das questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola (LOURO, 2007; ALTMANN, 2001). Entretanto, nesta dissertação tomo a escola em sua totalidade na participação dos processos de ‘gendramento’ e sexualização. Desta forma, pretendo mapear as narrativas a respeito de gênero e sexualidade na escola a partir do trabalho e da experiência de orientadoras educacionais³.

Para realizar esta pesquisa debruicei-me em um campo pouco definido das relações pedagógicas no interior da instituição escolar, com o objetivo de analisar o papel da Orientação Educacional na (re)produção das relações de gênero e sexualidade. Por meio de uma extensa pesquisa bibliográfica, percebi uma carência

¹ Ao longo do texto opto por me referir sempre ao feminino e masculino quando se trata de um grupo composto pelos dois gêneros, mesmo que a norma culta da língua portuguesa afirme que o feminino está contido no masculino plural. Trata-se de uma opção política, pois como afirma Guacira Lopes Louro, “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças.” (2007, p.65, *grifos do original*).

² Ver por exemplo os trabalhos de dissertação de Viviane Teixeira Silveira (2008), de Marcelo Moraes e Silva (2008) e de Gabriela Chicuta Ribeiro (2012).

³ Por ser esta uma profissão predominantemente feminina e, além disso, por haver encontrado em minha pesquisa somente mulheres trabalhando com Orientação Educacional, eu utilizo a forma no feminino durante todo o texto para me referir a esta classe profissional.

de reflexão e pesquisa sobre as práticas, reflexões e falas de orientadoras educacionais sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual nas escolas.

Escolhi trabalhar com as orientadoras educacionais para o desenho deste mapa,⁴ ainda em virtude da própria história da constituição desta classe profissional. A institucionalização da Orientação Educacional foi guiada pela busca da adequação de estudantes às normas da escola e, sobretudo, para a normalização social. Os documentos que instituíram a Orientação Educacional no Brasil foram marcados por uma preocupação com a educação moral de alunos e alunas, assim como pela resolução dos ‘problemas’ que eles/as traziam, ou que eram criados para o bom funcionamento da escola (BRASIL, 1946). Inicialmente, a Orientação Educacional tinha o caráter de “[...] tão somente focalizar o atendimento ao aluno, aos seus “problemas”, à sua família, aos seus “desajustes” escolares, etc. [...]” (PASCOAL, HONORATO e ALBUQUERQUE, 2008, p.105). Neste sentido, muitos/as estudantes eram encaminhadas/os para as orientadoras educacionais em busca de readequação, pois seu ‘problema’, fosse este de cunho pedagógico ou pessoal, criava um conflito entre a instituição e o/a aluno/a. Não raro, alunos e alunas deveriam passar pela Orientação Educacional por questões ligadas ao gênero e à sexualidade. Tais ‘problemas’ deveriam ser tratados de forma individualizada por serem considerados de ordem pessoal (CHABASSUS, 1976). Santina Célia Bordini (2009) mostrou que a orientadora educacional foi encarregada muitas vezes de fazer o trabalho de educação sexual, e resolver os ‘problemas’ relativos à sexualidade na escola. Seu trabalho, historicamente se deu com os/as ‘desviantes’ da instituição.

Passadas várias décadas desde a consolidação da Orientação Educacional no interior da instituição escolar, essa pesquisa buscou entender o seu papel contemporâneo em uma escola que vem sofrendo mutações. Em uma experiência recente como estagiário de Psicologia em escola⁵, observei uma grande demanda para a Orientação Educacional referente a alunas e alunos que em razão de comportamentos indesejados eram para lá encaminhadas/os em busca de readequação.

⁴ Exploro a imagem do mapa como produto desta investigação em referência à ideia de cartografia em Deleuze (2005). As ideias de mapa e de cartografia são desenvolvidas no primeiro capítulo da dissertação.

⁵ Realizei minha graduação em Psicologia na Universidade Estadual do Centro-Oeste durante os anos de 2005 e 2009 na cidade de Irati-Pr. A experiência a que me refiro fez parte do estágio em Psicologia Escolar, um de três estágios básicos realizados no último ano da graduação e que constituem requisito para a formação.

Tendo em vista as indagações aqui explicitadas, esta pesquisa teve como objetivo analisar as narrativas das orientadoras educacionais com respeito à gênero, sexualidade e diversidade sexual nas escolas. As perguntas que nortearam essa investigação foram formuladas a partir da própria constituição do 'lugar' normalizador da Orientação Educacional, na sua origem. Diante deste caráter normalizador da atuação, historicamente definida, procurei investigar, por meio das narrativas, a percepção do papel da Orientação Educacional em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Tentei perceber, em que medida, o caráter normalizador era ressaltado, assim como as possibilidades de reagir, resistir e criar lugares de resistência no interior da instituição escolar.

As direções da dissertação:

No primeiro capítulo da dissertação descrevo o caminho percorrido para a construção da pesquisa, seus objetivos e as razões que levaram a este trabalho. No início aponto algumas influências para a realização das entrevistas e que auxiliaram nas análises. Esta metodologia foi inspirada, principalmente pelas pesquisas de Michel Foucault, sobretudo, em suas análises genealógicas. Esta opção mostrou-se pertinente para a construção desta dissertação pois ajudou a compor uma espécie de mapa analítico das narrativas das orientadoras educacionais. Os autores que auxiliaram na construção desta metodologia de trabalho foram, além de Michel Foucault (2003, 2010) e Gilles Deleuze (2005), os intérpretes e comentadores Roberto Machado (2010), Alfredo Veiga-Neto (2011), Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto e Alípio de Souza Filho (2008), Deborah Britzman (2010), Judith Butler (1998; 2003; 2010), Guacira Louro (2007; 2010a), Donna Haraway (1991), Menga Lüdke e Marli André (1986), José Bleger (1998).

Na segunda parte do capítulo faço uma análise dos documentos que instituíram a profissão da Orientação Educacional. Procuro, desta maneira, salientar as bases sobre as quais se constituiu historicamente esta profissão e o papel que desempenhavam as orientadoras educacionais na escola, além dos deslocamentos que a Orientação Educacional sofreu na escola contemporânea. Além de analisar as leis, me baseei para construir este capítulo nos textos de Henri Chabassus (1976), Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel (1983), Arlete Kumm (2009), Santana Célia Bordini (2009), Lúcia Santis (2006), Fabrício Spricigo (2012), Michel Foucault

(1991, 2008), Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003), Gilles Deleuze (1992), Maria Rita César (2004) e Paula Sibilia (2012).

Na terceira parte do primeiro capítulo continuo a reflexão sobre a escola por meio da análise de sua relação com o governo dos corpos. Adentrei, portanto, uma dimensão mais abrangente de análise a partir dos escritos de Michel Foucault (1995; 2003; 2005; 2008; 2008a; 2010a) sobre o governo dos corpos e sua relação com o Estado. Amparo-me também nas reflexões de Sylvio Gadelha (2009), Alfredo Veiga-Neto (2011), Maria Rita de Assis César e André Duarte (2009) e Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003) que, tomando como ferramentas de análise os conceitos foucaultianos, detêm seu olhar sobre as relações de poder e governo na escola.

O segundo capítulo inicia-se com uma revisão da literatura de gênero, indo das formulações em que gênero era tomado como sinônimo de diferenças sexuais, até chegarmos às proposições pós-estruturalistas e da teoria *queer*⁶, mostrando que na construção dos gêneros estão envolvidas questões de linguagem e de poder ordenadas por uma norma social, a heterossexualidade. Esta parte do capítulo é influenciada principalmente pelas reflexões de Judith Butler (1998; 2003 e 2010), mas considero também algumas questões levantadas por Sandra Harding (1993), Joan Scott (1995), Teresa de Lauretis (1994), Guacira Louro (1995; 2007), Linda Nicholson (2001), Jane Flax (1995), Richard Parker (2010), Gayle Rubin (1975), Jeffrey Weeks (2010) e Donna Haraway (1995), e pelos/as comentadores/as Lia Zanotta Machado (1998), Claudia de Lima Costa (1994), Rogério Diniz Junqueira (2009), Anderson Ferrari (2009), Márcia Arán e Carlos Augusto Peixoto Júnior (2007), Richard Miskolci (2007a).

Na segunda parte do capítulo 2 analiso as relações entre gênero, sexualidade e a educação escolar. Aqui a escola aparece como uma instância estratégica na (re)produção da lógica heterossexual e na exclusão da diversidade sexual. Para essa análise dialogo com autoras e autores como Maria Rita de Assis César (2009a), Helena Altmann (2001), Guacira Lopes Louro (2007; 2010), Dagmar Meyer (2010), Constantina Xavier Filha (2009), Rogério Diniz Junqueira (2009), Eve

⁶ Tamsin Spargo (2007) explica que a palavra *queer*, que no inglês significa estranho, bizarro, era utilizada como forma pejorativa de abordar as/os homossexuais. Contudo, a palavra foi abraçada por um coletivo acadêmico anglosaxão de discussões sobre gênero e sexualidade para questionar o sistema da heterossexualidade compulsória.

Sedgwick (2007), Richard Miskolci (2007; 2007a), Nilson Dinis e Roberta Cavalcanti (2008) e Deborah Britzman (2010).

Ao final do segundo capítulo, pontuo algumas questões que se deve ter em conta para se pensar em uma 'pedagogia diferente', fundada nas reflexões e nas análises das teorias *queer*. Esta pedagogia propõe implodir a lógica normativa dos gêneros, demonstrando a arbitrariedade das normalizações e sua ligação com o governo dos corpos. Esta parte do capítulo foi fundamentada pelos textos de Tomaz Tadeu da Silva (2007), Guacira Louro (2001; 2008; 2010), Constantina Xavier Filha (2009), Deborah Britzman (2010), Eve Sedgwick (2007), Maria Rita César e Nádia Setti (2012), Nilson Dinis e Roberta Cavalcanti (2008).

O último capítulo traz o resultado da pesquisa empírica realizada para esta dissertação, analisando as entrevistas realizadas com 5 orientadoras educacionais de 3 escolas públicas de ensino fundamental e médio da cidade de Irati - PR. O foco desta análise foi o trabalho da Orientação Educacional referente às questões de gênero e sexualidade na escola, e a relação com o governo dos corpos na instituição escolar. O capítulo está dividido em 3 partes conforme as categorias narrativas encontradas, ou, como as denominei aqui, os acidentes (geográficos). O primeiro destes acidentes trata da questão do governo escolar como aspecto central nas práticas das orientadoras educacionais entrevistadas. O segundo acidente traz as narrativas da Orientação Educacional sobre as questões de gênero na escola e como estas questões fazem parte da rotina de trabalho. Em continuidade com o acidente anterior, o terceiro acidente se detém especificamente sobre a questão da sexualidade como via de controle dos/as alunos/as e sobre o *status* problemático da diversidade sexual nas narrativas das profissionais.

Capítulo 1: Traçados da pesquisa

Neste capítulo procurei descrever o percurso desta pesquisa desde sua concepção até a construção da problemática e os métodos de análise. Fiz assim um recuo temporal destacando algumas das vivências que afinaram minha compreensão teórica e política das questões de gênero, além de instigar minha reflexão acerca dos papéis sociais e políticos da escola. Dentro destas concepções indaguei a função que a Orientação Educacional procura desempenhar na instituição escolar. Ainda neste capítulo lancei um olhar problematizador sobre as leis que instituíram e disseminaram a Orientação Educacional como uma necessidade nas escolas e sobre alguns discursos que a teorizam demonstrando o aspecto disciplinar e normalizador desta atuação. Para entender melhor a ação das orientadoras educacionais, fiz uma breve discussão a respeito da escola disciplinar e da escola contemporânea. A última parte do capítulo é dedicada a uma reflexão sobre os processos de normalização como cerne do exercício de poder sobre a vida.

1.1 Desenhando a investigação

Começo este capítulo por justificar a escolha desta problemática de pesquisa, ou seja, as narrativas de orientadoras educacionais sobre gênero e sexualidade. Para tanto eu me volto para minha própria história, para as leituras e os caminhos que segui ao longo da graduação e que me trouxeram até este momento, até a formulação deste problema e a escrita desta dissertação.

Esta pesquisa se delineou, em grande parte, graças à minha experiência pregressa com a escola e às demandas que ela fazia com respeito à sexualidade de alunos e alunas. Estas demandas também diziam respeito à uma concepção normalizadora das identidades de gênero e o ocultamento da diversidade sexual. Relato aqui um pouco da minha experiência formativa na medida em que esta me levou a um interesse pela temática, constituindo também a minha forma de olhar para a escola.

Durante minha graduação, entre os anos de 2005 e 2009, me aproximei da área de estudos de gênero e da sexualidade. Realizei uma pesquisa de iniciação científica, orientada pela Profa. Ms. Alayde Maria Pinto Digiovanni acerca das relações entre os discursos midiáticos sobre gênero e a produção de subjetividades⁷. Com esta experiência meu olhar sobre as questões de gênero e sexualidade começou a se desenhar e comecei a perceber um viés social que oculta a diversidade sexual ou a desqualifica, tratando a heterossexualidade como norma, ou os sujeitos heterossexuais como ‘normais’. Esta não foi uma reflexão circunscrita ao campo da educação, mas foi fundamental para minha formação teórica e acadêmica, motivando um posterior investimento nesta área. Com esta experiência também se iniciou a minha incursão por temáticas como a das relações de poder e da produção de subjetividades, guiadas pelas minhas leituras da obra de Michel Foucault.

Numa experiência de estágio em escola tais reflexões começaram a se unir, as relações de gênero e a educação. Logo no início do estágio, a escola dirigiu uma demanda com relação ao controle da sexualidade e das identidades de gênero das/os estudantes. Segundo a instituição, haveria surgido uma série de ‘problemas’ referentes a alunas e alunos ‘diferentes’ em relação aos chamados ‘problemas de aprendizagem’, ‘problemas de comportamento’, enfim, em relação às/os alunas/os ‘anormais’, em razão do gênero e da sexualidade. O estágio tinha como objetivo um diagnóstico institucional visando uma intervenção no nível macro, orientada pelo coletivo. Assim, foi com grande estranhamento que recebi esta demanda voltada para o nível individual, como se os problemas da escola tivessem uma relação com a subjetividade de alguns/mas alunos/as que não se adaptavam. A direção e a Orientação Educacional da escola se preocupavam, acima de tudo, com o comportamento de um aluno visto por eles como homossexual.

Assim, percebi que uma vivência da masculinidade que não correspondesse às expectativas sociais, uma sensibilidade diferente da norma heterossexual, a falta de interesse por esportes, a presença de certos gestos, tudo isso era interpretado como um desvio da norma da heterossexualidade⁸. Esta foi uma percepção gradualmente construída ao longo da minha vida e durante as minhas experiências

⁷ Trata-se da pesquisa intitulada “Subjetivação e representação de gênero no espaço da televisão: enunciações do feminino e masculino no programa Neura MTV”.

⁸ Como Patrícia Abel Balestrin (2009) afirma “[...] qualquer discurso sobre o sexo já contém em si uma reivindicação sobre o gênero” (p.183).

acadêmicas. A demanda da escola era pela readequação deste aluno a uma norma social referente à sexualidade, a heterossexualidade.⁹ Aquilo que a instituição esperava de um/a futura/o psicóloga/o era que readequasse as/os alunas/os 'desviantes' com respeito à norma da heterossexualidade, além disso, que aplicasse testes e identificasse os/as estudantes que precisassem de encaminhamentos psicológicos devido as suas 'necessidades especiais', de cunho pedagógico e/ou psicológico. Tratava-se, em suma, de ações de normalização. Estas experiências suscitaram uma reflexão acerca do aspecto normativo da instituição, não só quanto ao gênero e à diversidade sexual, mas também em relação aos comportamentos sociais em geral.

Também tive outra experiência marcante a respeito da sexualidade quando participei com uma equipe da execução de um projeto de educação sexual. Era parte de uma disciplina acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste e foi realizado com crianças e adolescentes da Guarda Mirim de Irati. A solicitação deste trabalho veio da própria instituição, que via a necessidade de um trabalho de educação sexual com os meninos¹⁰, apesar de muitos deles já terem vivenciado outros trabalhos semelhantes realizados por outros/as acadêmicos/as em anos anteriores. A intervenção tinha como enfoque a prevenção e a educação para uma vivência 'consciente' e 'saúdável' da sexualidade. Contudo, assim que começamos o trabalho vimos a necessidade de trabalhar a diversidade sexual, pois percebemos o preconceito e a violência que estavam se instalando naquelas crianças. Essas crianças entre 7 e 14 anos de idade já reproduziam um discurso de ódio contra as pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis).

Minha hipótese, construída a partir de todas estas experiências e reflexões, era que eu também encontraria nas narrativas das orientadoras educacionais processos de exclusão, referentes às questões de gênero e sexualidade, em razão de uma rígida determinação dos comportamentos, hábitos, desejos e valores. Esta rigidez institucional separa os indivíduos ditos normais, daqueles que não apresentam, no campo da sexualidade e do gênero, comportamento, aparência e modos de vida compreendidos no âmbito da normalidade.

⁹ Este conceito será explorado no segundo capítulo.

¹⁰ Esta instituição na época aceitava exclusivamente a participação de meninos.

Esta cisão entre normal/anormal também é relevante para a pesquisa pois legitima uma série de práticas, muitas vezes violentas, com vistas a trazer o indivíduo à norma. Como consequência, aqueles/as que não se submetem experimentam a segregação, a violência e, até mesmo a expulsão da instituição. Quando a escola é uma instituição que reforça a norma e coloca em exercício micropoderes normalizadores em relação à sexualidade e o gênero, a mesma escola está legitimando e institucionalizando a violência e a exclusão. Temos, assim, processos de segregação e violência em relação à sexualidade, como a homofobia, a lesbofobia e a transfobia. A falta de equidade nas relações de gênero também é um problema relevante para a pesquisa, pois se observa uma falsa igualdade no tratamento dispensado a meninos e meninas¹¹ no interior das práticas institucionais.

Tendo estas preocupações em mente, busquei nesta dissertação analisar as narrativas de orientadoras educacionais sobre gênero e sexualidade. Partindo daí, a análise prosseguiu interrogando quais os tipos de relações estabelecidas nesta relação pedagógica particular, isto é, a Orientação Educacional, além de conhecer nestas narrativas o tipo de compreensão que as orientadoras educacionais tinham do seu papel na instituição escolar, de modo geral, mas também com respeito às relações de gênero e a sexualidade nas escolas.

Esta pesquisa se desenvolveu como um estudo analítico dos processos de governo e normalização dos sujeitos escolares, assim como dos mecanismos de exclusão e violência nas práticas escolares. Para orientar este estudo formulei algumas perguntas, como: 1. Quais são as narrativas produzidas pelas orientadoras educacionais acerca de gênero e sexualidade? 2. Estas narrativas se constroem ao redor de uma norma social que delimita o que é 'masculino' e 'feminino'? 3. Segundo estas narrativas, a Orientação Educacional deve intervir com alunas e alunos sobre questões de gênero e sexualidade? 4. E qual a natureza da sua atuação com aquelas/es alunas/os cujas vivências de gênero e da sexualidade fogem ao modelo da heterossexualidade compulsória?

A metodologia

¹¹ “Por equidade de gênero entendo a condição de igualdade de direitos para os sujeitos, independente de gênero (feminino ou masculino).” (Constantina XAVIER FILHA, 2009, p. 23).

Esta pesquisa foi construída sob inspiração das análises genealógicas de Michel Foucault (2003, 2010) que tratam dos efeitos que os exercícios de poder têm sobre a sociedade e sobre a produção de verdades. Outros autores como Roberto Machado (2010), Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto e Alípio de Souza Filho (2008) ajudam a compreender as aplicações da analítica do poder¹² foucaultiana, algumas vezes referindo-se a estas análises em termos de uma cartografia (DELEUZE, 2005). Apropriei-me das considerações dos autores não de forma a segui-los em todos os seus passos, afinal as pesquisas genealógicas de Foucault eram de natureza distinta, frequentemente fazendo recortes temporais extensos.

A pequena genealogia, ou o mapa que se pretende desenhar aqui se refere às narrativas de orientadoras educacionais sobre sua prática e de como estas práticas estão relacionadas com a questão de gênero e de sexualidade na escola. Estas narrativas são muito diversas, relatando experiências de vida, de atuação e de formação muito distintas. Um olhar aberto à diversidade das narrativas é necessário diante do objeto deste estudo. Com isso se evita a violência de adaptá-lo a um formato de pesquisa mais convencional e rígido, cujas etapas seriam bem demarcadas e cujas categorias seriam dadas de antemão.

A ideia da analítica do poder de Foucault é bastante importante no âmbito dessa investigação pois permite que o poder seja analisado em seu funcionamento, não definido *a priori*. Essa é uma necessidade também das temáticas de gênero e sexualidade, segundo as leituras que fundamentam esta dissertação. Já não se trata de buscar a sua essência, como se se tratassem de questões naturais do ser humano, distantes e desligadas da realidade social, e impermeáveis, portanto, à ação de poderes e de saberes. Pelo contrário, o que esta pesquisa busca é mostrar como estas narrativas são o correlato de práticas efetivas para o controle e a normalização de alunos e alunas. Esta ideia permite não somente pensar na função da Orientação Educacional na escola, mas também, como o gênero e sexualidade podem ou não constituir estratégias diante do trabalho das orientadoras educacionais.

¹² “O que está em jogo nas investigações que virão a seguir é dirigirmo-nos menos para uma “teoria” do que para uma “analítica” do poder: para uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e a determinação dos instrumentos que permitem analisá-lo.” (FOUCAULT, 2003, p. 80).

Ao analisar a forma como Foucault empreendeu suas pesquisas a respeito das disciplinas, Gilles Deleuze (2005) mostrou a relação existente entre as práticas discursivas¹³ e as práticas não-discursivas ou institucionais. Nas análises foucaultianas, entre estas duas formas de prática existe a mediação do poder. Ao mapear o funcionamento do poder que está em jogo tanto no que é dito, quanto no que é feito numa instituição, Deleuze entendeu que Foucault havia realizado uma cartografia da sociedade disciplinar (p.47). O poder disciplinar, observou Deleuze, colocou em funcionamento ao mesmo tempo práticas discursivas e não discursivas (p.42). Entretanto, o que o autor percebeu sobre estas análises, e o que o levou a chamá-las de cartografia, deve-se ao fato de que, embora estes poderes sejam limitados a um exercício microfísico, estes constituem uma relação transversal a perpassar várias instituições – prisões, hospitais, escolas, exército, etc. – assim como os processos de formação dos saberes. O *panoptismo*¹⁴ é um exemplo de mapa cartográfico, para Deleuze (p.43). Conforme Roberto Machado (2010), o método para realizar estas análises foi chamado por Foucault ‘genealogia’, remetendo à influência de Nietzsche em seu pensamento. O objetivo da genealogia segundo Machado (2010) é:

[...] explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanescentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. É essa análise do porquê dos saberes que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-o como peça de relações de poder ou incluindo-o em um dispositivo político, que em uma terminologia nietzscheana Foucault chamará genealogia (p.X).

Assim, para Roberto Machado (2010) saber e poder estão implicados, pois “[...] não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como

¹³ Prática discursiva é um conceito criado por Michel Foucault (2007) durante suas análises ‘arqueológicas’. Para o autor, a prática discursiva é um acontecimento simbólico que instaura um significado, não traduzindo portanto uma ideia ou pensamento, nem, tampouco, sendo uma representação de algo que existe no mundo, mas “[...] como lugar onde se forma ou se deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada – ao mesmo tempo superposta e lacunar - de objetos” (p.54). O autor prossegue: “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.” (FOUCAULT, 2007, p.55).

¹⁴ O panóptico é uma figura analisada em *Vigiar e Punir* (1976) e trata-se de um modelo para o funcionamento das disciplinas. Uma breve discussão das disciplinas é feita na segunda parte deste capítulo.

também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (p.XXI). Mas não se deve tomar a relação entre os saberes e os poderes de forma mecânica e causal, conforme Alfredo Veiga-Neto (2011) alerta, mas antes, como uma relação complexa em que os saberes podem, às vezes, minar os poderes, e vice-versa (p.102).

Um aspecto fundamental das análises empreendidas por Foucault, segundo Roberto Machado (2010), é o fato de que o poder é positivo, ele produz saberes e sujeitos no seu exercício, não sendo meramente aquilo que reprime, que violenta e oprime (MACHADO, 2010, p.XV). Esta ideia de um poder produtivo é fundamental para esta dissertação. É nesta medida que uma análise das narrativas de orientadoras educacionais sobre gênero e sexualidade pode ser bastante reveladora do ponto de vista das verdades produzidas dentro e fora destas narrativas¹⁵.

As verdades sobre gênero e sexualidade são importantes na medida em que constituem, juntamente com os exercícios de poder, tecnologias ou dispositivos. Estas, por sua vez, produzem os sujeitos sobre os quais agem¹⁶. Nesta perspectiva, não tomo o sujeito como sempre existente ou um ‘sujeito desde sempre aí’, nas palavras de Alfredo Veiga-Neto (2011). Antes, o tenho como produto de saberes-poderes exercidos no âmbito das instituições. Nestas, como observou Foucault (1991), especialmente sobre as instituições disciplinares, os exercícios de poder e a constituição de saberes sobre os indivíduos produzem sua individualidade¹⁷ (p.172). Isso não é característica somente das disciplinas, pois a sexualidade¹⁸ como

¹⁵ Foucault (2008) entende que as verdades não existem por si só no mundo, mas são produzidas por regimes de verdade, articulando exercícios de poder e constituição de saberes. Em suas palavras: “Trata-se de mostrar por que interferências toda uma série de práticas – a partir do momento em que são coordenadas a um regime de verdade –, por que interferências essa série de práticas pôde fazer que o que não existe (a loucura, a doença, a delinquência, a sexualidade etc.) se tornasse porém uma coisa, uma coisa que no entanto continuava não existindo. Ou seja, não [como] um erro – quando digo que o que não existe se torna uma coisa, não quero dizer que se trata de mostrar como um erro pôde efetivamente ser construído –, não como a ilusão pôde nascer, mas [o que] eu gostaria de mostrar [é] que foi certo regime de verdade e, por conseguinte, não um erro que fez que uma coisa que não existe possa ter se tornado uma coisa. Não é uma ilusão, já que foi precisamente um conjunto de práticas, e de práticas reais, que estabeleceu isso e, por isso, o marca imperiosamente no real.” (FOUCAULT, 2008, p.26-27).

¹⁶ A relação entre as tecnologias e a produção de subjetividades é explorada na terceira parte deste capítulo.

¹⁷ “O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.” (FOUCAULT, 1991, p.172).

¹⁸ A sexualidade é um dos temas de que trato na terceira parte do capítulo 1.

dispositivo, também produz subjetividade (FOUCAULT, 2003, p.46). Esta dissertação pretendeu ser mais uma peça, por menor que seja, de uma analítica do sujeito, ao dar relevo aos discursos verdadeiros sobre a sexualidade e o gênero produzidos pelas orientadoras educacionais.

Dito de outra maneira, uma analítica do sujeito, seja qual for a adjetivação que se atribua a esse sujeito – pedagógico, epistêmico, econômico -, não pode partir do próprio sujeito. É preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele (VEIGA-NETO, 2011, p.113).

Se a arqueologia dava conta do *como* se dá o surgimento de saberes, através de relações próprias aos discursos, a genealogia procura analisar o *porquê*, inserindo a questão das relações de poder na origem dos saberes. Segundo Roberto Machado (2010) isto não significou para Foucault um abandono da arqueologia nas suas análises (p.X). De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2011), as análises genealógicas de Foucault fizeram a incorporação da arqueologia e a complementaram (p.38). Podemos ver, desta forma, que o estudo das práticas discursivas é uma estratégia ou uma via no desenvolvimento de um estudo genealógico/cartográfico.

Para demonstrar como operam suas análises genealógicas Michel Foucault (2003) desenvolveu sua analítica do poder. Esta analítica, como já dito, não constitui uma teoria do poder, que serve para analisar o poder em todas as sociedades em diferentes períodos históricos. No entanto, ela é constituída de alguns cuidados metodológicos que permitem a sua transposição a outros campos, como por exemplo, o estudo das escolas na atualidade. Nas palavras de Foucault (2003):

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a *multiplicidade de correlações de força imanescentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização*; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (p.88-89, *grifos meus*).

Esta analítica do poder foucaultiana, segundo Roberto Machado (2010), não o remete a uma instância central como o Estado (p.XI). Ao invés disto, demonstra

como os exercícios de poder se dão, de fato, nas microrrelações difundidas pelo corpo social, atingindo o corpo dos indivíduos na sua concretude, sendo caracterizado assim como micropoderes (p.XII). O poder para Foucault não é propriedade de alguém ou de determinado grupo, ele só existe em exercício, difuso e microfísico (FOUCAULT, 2003, p.89). Há, além disso, uma racionalidade do poder, uma intencionalidade não subjetiva que

[...] é a das táticas muitas vezes bem explícitas no nível limitado em que se inscrevem – cinismo local do poder – que, encadeando-se entre si, invocando-se e se propagando, encontrando em outra parte apoio e condição, esboçam finalmente dispositivos de conjunto (FOUCAULT, 2003, p.91).

Aquilo que resulta das análises empreendidas por Foucault, conforme Deleuze (2005), é um **diagrama** das relações de força, a constituição de um mapa do funcionamento do poder a partir dos discursos e das práticas institucionais que demonstram a sua dispersão por todos os lugares, nas microrrelações. Nas palavras de Deleuze (2005): “O diagrama, ou máquina abstrata, é o mapa das relações de forças, mapa de densidade, de intensidade, que procede por ligações primárias não-localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos [...]” (p.46). Segundo Alfredo Veiga-Neto (2011), o conceito de diagrama, usado por Deleuze, Roberto Machado e pelo próprio Foucault veio para substituir a noção, inadequada para este tipo de estudo, de estrutura (p.130).

Esse mapa das relações de forças demonstra a capilaridade do poder, que não é localizável pois não é propriedade de ninguém, e está em todos os pontos perpassando todo o corpo social, presente também nas relações entre os indivíduos. Desse modo, uma pesquisa local justifica-se pois pode identificar os exercícios de poder onde eles acontecem, como aqueles que ocorrem entre os/as alunos/as e a Orientação Educacional. A partir daí, podem-se desdobrar as conexões que ligam estes exercícios locais e limitados a uma instância maior, como o Estado.

No prefácio de uma coletânea de textos escrito por Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto e Alípio de Souza Filho (2008), os autores afirmaram que a cartografia que Foucault realizou consistia na construção de um mapa das relações de força, que “[...] tentou dar conta dos diagramas de forças e saberes que constituíram e constituem historicamente as sociedades ocidentais” (p.9). Era um exercício de conhecimento que, feito por outros registros e dando

visibilidade a outras relações, distintas das análises tradicionais, permitiu que se construíssem formas novas de falar sobre determinado problema, partindo de “[...] experiências do fora, das margens, dos limites, das fronteiras, [que] seriam as experiências que permitiriam cartografar novos desenhos, novas configurações para o acontecer de uma dada sociedade” (p.10). Para os autores o trabalho de Foucault desenhou as fronteiras da sociedade disciplinar, construiu seus limites e até mesmo os ampliou, dando visibilidade àqueles que eram tidos pela racionalidade moderna como anormais, como desviantes, monstruosos e infames.

Como cartógrafo de nosso tempo e de nosso mundo, Foucault teria deslocado seu olhar para as bordas constitutivas da racionalidade ocidental ao se dedicar a estudar a desrazão, a loucura, a anormalidade, a monstruosidade, a sexualidade, o corpo, a literatura, os ilegalismos, os infames, tudo aquilo que a racionalidade moderna excluiu, desconheceu, definiu como passível de punição, de normalização e de medicalização. Sua obra fez aparecer uma nova geografia de nosso pensamento e de nossas práticas ao ir buscar naquilo que foi considerado minoritário, desviante, criminoso, invisível, ameaçador, as próprias operações fundamentais de constituição do que somos e daquilo que fizemos e fazemos com nós mesmos. Para Foucault, aquilo que uma sociedade exclui, joga para as margens é o que constitui seus limites, as suas fronteiras e é justamente o que a define, o que dá seus contornos e o seu desenho (ALBUQUERQUE JÚNIOR, VEIGA-NETO e SOUZA FILHO, 2008, p.9).

Pensando nas margens que compõem o desenho de uma cartografia, busquei interrogar as orientadoras educacionais a respeito de sua atuação com os sujeitos das margens das normas de gênero¹⁹. Queria com isso conhecer o papel desempenhado pela Orientação Educacional na produção ou reprodução destas margens e na possibilidade que estas narrativas trazem de se fazer outro desenho, constituindo outro mapa das relações de gênero. Trata-se justamente de mostrar que estas profissionais são responsáveis por exercícios do poder, pois como Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto e Alípio de Souza Filho (2008) afirmam,

[...] Michel Foucault nos interpela no sentido de que somos responsáveis, sempre onde estamos, pela produção e reprodução ou pelo questionamento e inflexão das figuras de saber, das relações de poder, das práticas e das estratégias que constituem espaços de exclusão, de segregação, de censura, de interdição, de reclusão, de silenciamento, que fazem parte da maquinaria social que sustentamos (p.11).

¹⁹ Na primeira parte do capítulo 2, ‘Problematizando os binarismos e a heteronormatividade’, há uma discussão pormenorizada acerca da norma e dos sujeitos ‘desviantes’. Tomados como aqueles que não importam, segundo Judith Butler (2010), estes sujeitos reforçam a norma ao constituir suas margens.

Para desenhar este mapa foi importante pensar que o resultado desta pesquisa não seria a constituição de um desenho acabado das relações de gênero e sexualidade nas escolas. Pelo contrário, este mapa se pretendia um olhar local e aberto para o novo. Um mapa que ao dar visibilidade a narrativas, poderia ressaltar a existência de relações de poder que perpassam várias instituições e locais, mas, poderia também ressaltar a existência de resistências e contrapoderes que desarticulam estes poderes. Não se tem a intenção com este estudo de criar uma metodologia adaptável a todas as realidades, e com isso não se pretende criar um mapa completo que pudesse decifrar a estrutura social. Roberto Machado (2010) afirma que nem a arqueologia, e tampouco a genealogia tinham a intenção de constituírem teorias ou sistemas de pesquisa, muito menos pretendiam fundar uma ciência. São antes formas de análise fragmentárias e transformáveis (MACHADO, 2010, p.XI).

Partindo de algumas reflexões de Deborah Britzman (2010) sobre a sexualidade, podemos justificar o uso de uma metodologia dinâmica e atenta para a diversidade como esta. Britzman (2010) pensa a sexualidade em termos dinâmicos. As sexualidades se constroem diferentemente conforme a posição geográfica – nas dinâmicas do poder – ocupada pelo sujeito e, conforme ele se desloca de um lugar a outro, problematiza assim a possibilidade de existência de uma sexualidade ‘sem fronteiras’ (BRITZMAN, 2009, p.88). No campo dos estudos de gênero também temos autoras/es que refutam a fixidez das categorias de gênero e sexo, como Judith Butler (1998; 2003; 2010), Guacira Louro (2007; 2010a), Donna Haraway (1991). Cabe a este estudo, com estas ressalvas, utilizar uma metodologia aberta à dinamicidade do campo, uma metodologia pronta a demonstrar o papel das narrativas na configuração da sexualidade e do gênero em nossa sociedade contemporânea, contudo, aberta para novas formas de subjetividade e novos processos normativos.

Toda esta preocupação com o dinamismo do campo trouxe também a necessidade de criação das ferramentas a serem utilizadas. Isso não significou, no entanto, vir despreparado e sem um forte ‘equipamento metodológico’ para realizar as análises e entrevistas. Antes, foi preciso ter algumas preocupações de antemão, e ao mesmo tempo, estar aberto para reformulações. Como afirmou Alfredo Veiga-

Neto (2011), a constituição de um problema de pesquisa depende de uma teorização ou visão de mundo, havendo sempre um direcionamento do olhar do pesquisador, ou um cuidado *a priori* com certas questões (p.20).

Diante desta precaução, no desenho deste mapa, além dos cuidados teórico-analíticos acima, escolhi a entrevista na modalidade semi-estruturada para construir, juntamente com as orientadoras educacionais, narrativas sobre as relações de gênero e sexualidade na escola. Segundo Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (1990) a entrevista é a forma oral de inquérito, um modelo de produção de conhecimento nas ciências humanas.

A entrevista semi-estruturada tem como característica fundamental, segundo Menga Lüdke e Marli André (1986), ser constituída de um roteiro prévio, muitas vezes com questões chave que podem levar a investigação a diversos caminhos. Estas questões são como um guia que encaminha o início da investigação, mas este guia pode ser abandonado no meio do caminho em favor do objeto do estudo e dos caminhos a que ele nos conduz. Frequentemente, a entrevista semi-estruturada leva a uma reformulação do roteiro de entrevista e ao abandono de outras questões (p.34). Para José Bleger (1998) da mesma forma, o/a pesquisador/a deve ser livre para se deixar guiar pela entrevista conforme as necessidades do objeto.

Com todos estes cuidados metodológicos e com o olhar afinado para as relações de poder no âmbito das narrativas, procurei nesta dissertação desenhar um mapa local da Orientação Educacional que tratasse da sua função na escola, e da interface desta com as questões de gênero e sexualidade. Não se pretendendo um mapa acabado, procurei seguir os caminhos que as narrativas me levaram. Estas narrativas não permitiram acessar os exercícios de poder, mas sim o tipo de prática discursiva que é, ao mesmo tempo, produto e veículo das relações de poder e verdade. As narrativas, neste sentido, são mais um indicativo das relações do que propriamente um sinal daquilo que ocorre na instituição.

Na sequência procedo a uma análise das leis e normativas que instituíram e regulamentaram a Orientação Educacional no Brasil, do ponto de vista dos poderes que elas denunciam. Esta análise se fundamenta ainda em análises como a de Santina Célia Bordini (2009), que trata da educação sexual, demonstrando a sua relação com a Orientação Educacional e sua função normativa na escola. Maria Rita César (2004) faz uma leitura da instituição escolar contemporânea demarcando as

suas mutações em relação à escola disciplinar, esta por sua vez, analisada por Michel Foucault (1991) e Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003). Henri Chabassus (1976) ao empreender uma análise da Orientação Educacional, traz alguns elementos que demonstram o seu papel normativo, assim como Lúcia Santis (2006) e Fabrício Spricigo (2012) trazem um olhar contemporâneo sobre a profissão que mostram mutações na função.

1.2 Territórios explorados: a Orientação Educacional

Gostaria nesta parte do capítulo de levantar alguns pontos a respeito da Orientação Educacional a partir dos documentos que a instituíram como função no interior da instituição escolar. Não se trata aqui, segundo os objetivos do texto, de explorar em profundidade a Orientação Educacional, analisando aspectos como a formação acadêmica, os conteúdos e habilidades que lhes são requeridos, mas analisar o trabalho que tais profissionais efetuam, as normativas que guiam este trabalho, e as características da escola que demanda um trabalho como este, para entender o caráter que esta assume diante de uma instituição marcada pelo governo dos corpos, seja nos moldes da escola disciplinar (FOUCAULT, 1991), seja numa escola contemporânea impregnada pelos mecanismos do controle (DELEUZE, 1992), ou, em uma governamentalidade neoliberal (FOUCAULT, 2008).

O uso dos documentos aqui não pretende demonstrar uma correspondência entre o plano das normas e diretrizes e o de sua execução, como se houvesse uma correlação absoluta entre ambas, mas apenas compreender com base em que tipo de racionalidade foi estabelecida a profissão da Orientação Educacional, além de pontuar os deslocamentos que ela sofreu ao longo da sua história. Além disso, procuro fazer uma ponte entre a atuação de orientadoras educacionais e as questões de gênero e sexualidade, demonstrando seu papel no desenvolvimento de projetos de educação/orientação sexual²⁰ nas escolas (BORDINI, 2009). Os deslocamentos na própria forma da instituição escolar ao longo das últimas décadas

²⁰ De acordo com Santina Célia Bordini (2009), o uso da expressão 'orientação sexual' nos PCN aponta para a predominância da Orientação Educacional na realização dos projetos de educação sexual nas escolas (p.67).

também são muito importantes para a compreensão do papel social contemporâneo exercido por elas, e dentro destas instituições, a função demandada da Orientação Educacional (CÉSAR, 2004; SIBILIA, 2012).

O aparecimento oficial da Orientação Educacional data de 30 de Janeiro de 1942, quando foi instituída pelo decreto-lei nº 4.073, a “Lei Orgânica do Ensino Industrial”. Conforme o próprio texto:

Art. 1º Esta Lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (BRASIL, 1942).

Mesmo se tratando apenas do ensino secundário e profissionalizante, atual Ensino Médio e técnico, já é possível perceber o caráter normalizador e moralizador da Orientação Educacional.

Art. 50. Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a orientação educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de problemas, *não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais* (BRASIL, 1942, *grifos meus*).

Cabe relatar que antes da instituição oficial da orientação educacional no Brasil, Henri Chabassus (1976) e Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel (1983) apontam para uma primeira experiência institucional de orientação educacional datando de 1934. Isso ocorreu na Escola de Comércio Amaro Cavalcanti, no Distrito Federal – então Rio de Janeiro – com coordenação de Aracy Muniz Freire e Maria Junqueira Schmidt (CHABASSUS, 1976; BAUMEL, 1983). Baumel (1983) ainda traz dados de que a orientação já era uma prática estabelecida por volta de 1910-1912, com o intuito de colocar as pessoas no seu lugar social de produção, ou um “[...] esforço de controle e modificação do comportamento humano [...]” (p.41). Arlete Kumm (2009) aponta para experiências de orientação educacional desde 1924 no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, realizadas pelo professor Roberto Mange e, como as precedentes, estas também eram voltadas para o mundo do trabalho (p.35).

A lei 4.073 foi logo seguida pela instauração de três outras leis que regulamentavam a educação brasileira, a lei orgânica do ensino secundário, a lei

orgânica do ensino comercial e a lei orgânica do ensino agrícola (BRASIL, 1942; 1943; 1946). Todas estas leis afirmavam a Orientação Educacional como necessidade institucional, e o texto que regulamentava a função de orientadora educacional, em linhas gerais falava das preocupações com o encaminhamento profissional, educativo e moral dos/as alunos/as. No artigo 40, do decreto-lei nº 6.141 de 1943, afirma-se que

É função da orientação educacional e profissional, mediante as necessárias observações, velar no sentido de que cada aluno execute satisfatoriamente os trabalhos escolares e em tudo o mais, tanto no que interessa à sua saúde quanto no que respeita aos seus assuntos e problemas intelectuais e morais, *na vida escolar e fora dela, se conduza de maneira segura e conveniente*, e bem assim se encaminhe com acêrto na escolha ou nas preferências de sua profissão (BRASIL, 1943, *grifos meus*).

Este texto é marcante pela maneira como ressalta os objetivos morais que a condução de alunos e alunas pelas orientadoras educacionais deve ter, mas também por entender que o/a estudante deve se conduzir de maneira conveniente também fora da escola. Vê-se o papel social que a Orientação Educacional vem desempenhar. Já na Lei nº 4.024 de 1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, no artigo 38 é normatizada a necessidade de haver orientação educacional nos ensinos médios, em cooperação com a família (BRASIL, 1961). Chama atenção sobre esta lei o fato de que a formação destes/as profissionais se dará de acordo com o “[...] meio social a que se destinam” (Art. 62). Por que haveria uma diferença no trabalho de Orientação Educacional de acordo com o meio social – ou a classe – de seu público alvo? Não haveria aí a marca de uma divisão entre um público ideal nas escolas e, portanto, uma distinção classe alta/classe baixa, ou normal/anormal?

No ano de 1968 surge uma nova lei que regulamenta a Orientação Educacional, a Lei nº 5.564, de 1968. Ela delimita como atribuições da orientadora educacional o aconselhamento a alunos e alunas. O artigo 1º deste documento traz os objetivos da profissão:

A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao *desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade*, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas (BRASIL, 1968, *grifo meu*).

O texto da lei é bastante vago, mas leva a pensar sobre aquilo que consiste, de fato, o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade. E mais, quem e como tais critérios foram definidos? Seria este desenvolvimento da personalidade marcado por uma identidade de gênero sem ‘problemas’, ou, para ser mais claro, um gênero constituído sob a garantia da heterossexualidade? Esta tarefa da Orientação Educacional de desenvolver integral e harmoniosamente a personalidade de alunos e alunas demonstra que o seu papel nas escolas consiste na adequação dos sujeitos às normas sociais, ou, nas palavras de Foucault (1995), na condução de suas condutas e no *governo*²¹.

Outro documento que faz menção à Orientação Educacional é a LDB de 1971, que institui a sua obrigatoriedade nos ensinos de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971, Art.10), aumentando a difusão e implantação da profissão nas instituições públicas e privadas. Um documento que traz mais questões para a pauta é o Regulamento Decreto nº 72.846, de 26 de Setembro de 1973, que trata especificamente da profissão de Orientação Educacional. No artigo 5º, temos as atividades de sua alçada:

[...] planejamento, coordenação, supervisão, execução, aconselhamento e acompanhamento relativos às atividades de orientação educacional, bem como por meio de estudos, pesquisas, análises, pareceres compreendidos no seu campo profissional (BRASIL, 1973).

O Decreto também especifica melhor estas atividades. Dentre elas, as que suscitam interesse para esta pesquisa são: a sondagem das habilidades e aptidões do educando; o envolvimento no acompanhamento e encaminhamento de alunos e alunas para assistência especializada; e a participação no processo de avaliação e recuperação dos alunos e alunas (BRASIL, 1973, Art. 8º). Todas estas atividades relacionam-se aos objetivos de disciplinarização e normalização dos corpos escolares. A sondagem das habilidades, por exemplo, assim como a avaliação de alunos/as lembram os procedimentos de exame e produção de conhecimento que marcam as instituições disciplinares conforme Foucault (1991, p.168)

A LDB de 1996, no seu artigo 64, normatiza os requisitos para se exercer a profissão de orientadora educacional no Brasil, limitando-a somente a profissionais

²¹ Este conceito do filósofo francês Michel Foucault será discutido mais adiante.

da Pedagogia, ou pessoas que detenham uma pós-graduação na área (BRASIL, 1996).

Em 2006 temos a resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, que ao instituir diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura em Pedagogia, determinou que a formação seja plena possibilitando a/o graduada/o exercer quaisquer das funções que antes exigiam habilitações específicas durante a graduação, como a função de Supervisão Educacional e Orientação Educacional (art.10).

A resolução CNE/CP Nº 1 de 2006 contribui para observarmos algumas mutações na escola contemporânea ao considerar que é fundamental para qualquer graduada/o em Pedagogia:

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006, Art. 5º).

A preponderância das tecnologias da informação na escola contemporânea revela a sintonia da escola com os processos atuais de governo da sociedade, que será explorado adiante.

Na sua história, a Orientação Educacional esteve muito ligada aos projetos de educação sexual nas escolas, como constatou Santina Célia Bordini (2009) em sua pesquisa de mestrado, sendo este dado especialmente relevante para esta dissertação. A autora afirma que na década de 1970, em muitas escolas havia um horário semanal dedicado às atividades de educação sexual com grupos de alunos/as, que deveria ser desenvolvida pelas orientadoras educacionais. Além disso, Bordini relata que a Orientação Educacional também foi a única instância a conseguir desenvolver atividades de educação sexual durante o período de intensa repressão da ditadura militar.

Esse profissional passou a ser visto por algumas escolas, como a pessoa gabaritada para falar sobre sexo, ou o responsável por resolver "problemas" na escola, inclusive os relacionados à sexualidade, pelo fato de estar mais próximo das/os estudantes durante o processo educativo. Além disso, eram necessários cuidados com a educação moral e sexual, principalmente das/os adolescentes, devido ao advento da "crise da puberdade" e do despertar do espírito crítico nessa fase da vida (BORDINI, 2009, p.38).

Bordini (2009) ainda traz informações interessantes sobre o desenvolvimento de atividades de educação sexual. Visando a prevenção a doenças venéreas, a estratégia recomendada para tal eram a realização de entrevistas com profissionais gabaritados/as para falar sobre o assunto, como médicos/as e orientadoras educacionais, e ainda, assistir à palestras sobre o tema ministradas por uma profissional da Orientação Educacional (p.47). A análise que Bordini fez do documento intitulado 'Plano de Educação dos Núcleos Comunitários – Atuação Pedagógica' demonstra que a orientação sexual inseria-se no programa de 'Planejamento Familiar'. Neste documento, estava previsto que:

Para o 7.º ano os objetivos eram "Identificar as doenças venéreas mais comuns e prevenir-se contra as mesmas". A estratégia sugerida era "entrevista com pessoa gabaritada com o assunto (médico, OE, etc.)". E finalmente, para o 8.º ano o objetivo era "valorizar e respeitar o sexo oposto e tudo que diz respeito à sexualidade". E a estratégia recomendada era uma "palestra com a orientadora educacional" (BORDINI, 2009, p. 47).

O próprio nome 'orientação sexual' foi adotado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme Santina Célia Bordini (2009), por causa das relações já institucionalizadas da educação sexual com a Orientação Educacional. (p.67)

Apesar da sua atuação com relação ao sexo nas escolas ter sido considerado inovador, necessário e até mesmo revolucionário na época de sua realização, Bordini (2009) demonstra o caráter normalizador presente nestas empreitadas. De acordo com a autora, a Orientação Educacional ajudava a efetuar o controle da sexualidade e procurava fixá-la em vivências saudáveis e heterossexuais, salientando a função reprodutora presente na atividade sexual 'normal'.

A orientação educacional, dessa forma, pode ser entendida como uma atividade disciplinadora dentro da escola, construída sobre os princípios do moralismo e das práticas normalizadoras. A função da orientadora ou orientador educacional naquele período, portanto, pode ser vista como a de uma interventora ou interventor em situações nas quais era necessário apontar os comportamentos considerados inadequados às normas do convívio escolar saudável (BORDINI, 2009, p. 39).

Atividades de caráter normalizador parecem ser uma constante na história da Orientação Educacional, segundo diversas pesquisas no campo (CHABASSUS, 1976; MILET, 1991; BAUMEL, 1983; PRECOMA, 2001; ALBUQUERQUE, HONORATO & PASCOAL, 2008). As tentativas de estabelecer práticas que não envolvam a condução moral e a normalização dos/as estudantes são pouco

numerosas. Grande parte das escolas requer da Orientação Educacional uma atuação sobre o aluno e a aluna 'problema' de forma individual, atuação voltada para a correção do seu 'desvio', procurando, em última instância, adequá-lo/a às necessidades da escola (MILET, 1991, p.50).

Em uma análise mais recente da Orientação Educacional e de seu papel nas escolas do Distrito Federal, Lúcia Santis (2006) traz alguns pontos que parecem denunciar também mutações neste trabalho. A autora analisa as falas de algumas pedagogas envolvidas com a educação fundamental e média e defende no artigo a importância de um trabalho conectado a uma rede social, sendo esta constituída pelas famílias, por profissionais da saúde como psicólogos/os e médicas/os, por agentes do judiciário, por universidades, etc. Ela destaca quais seriam as atividades predominantemente desenvolvidas pelas orientadoras educacionais segundo seus achados:

[...] o envolvimento com o projeto político-pedagógico; a participação nas coordenações pedagógica da escola; as questões envolvidas com as dificuldades de aprendizagens; as questões disciplinares; problemáticas emergentes dentro da escola (drogas, sexualidade, violência); a relação escola/família; a participação na construção da memória da escola por meio dos registros de suas ações; a participação nos movimentos sindicais e, sobretudo, a relação que o pedagogo orientador educacional exerce em sua prática ao tecer uma rede social com outras instituições, entidades, profissionais e, até mesmo, instituições formadoras desse profissional. (SANTIS, 2006, s/p.)

A atuação da Orientação Educacional, longe de procurar trabalhar somente com o/a aluno/a-problema de forma individualizada, segundo Lúcia Santis (2006), está envolvida com a escola em sua complexidade, e para além de seus muros, como ela salienta, constituindo uma rede em torno do ensino-aprendizagem. Fabrício Spricigo (2012), na mesma linha, percebe a necessidade de romper com uma atuação isolada das orientadoras educacionais, passando a exigir a cooperação de outros/as profissionais da educação e o envolvimento da comunidade. Spricigo (2012), assim como Santis (2006), vislumbra no horizonte da educação, não somente a aprendizagem de conteúdos, mas a formação integral do/a discente e, por meio desta, o fortalecimento da sociedade civil e da cidadania. Isso requer, segundo o autor “[...] criar situações para a educação da responsabilidade, participação, iniciativa, capacidade de liderança e tomada de decisões” (p. 201). Estas habilidades imprescindíveis para o fortalecimento da

sociedade civil, segundo o autor, visam à formação de um “[...] trabalhador consciente, crítico, participativo, autônomo e apropriado do saber e do controle do seu trabalho” (p.202).

A escola na qual foi gestada a Orientação Educacional para o controle e normalização de estudantes foi uma escola marcada pelos exercícios de um poder que Michel Foucault (1991) chamou de “disciplinas”, tendo estas no *Panóptico* de Jeremy Bentham o seu modelo²². Foucault define as características fundamentais desta escola:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. [...] Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1991, p. 134).

Esta forma de poder, segundo as análises do autor, marcou toda uma série de instituições modernas além da escola, como os hospitais, os exércitos, as fábricas e prisões (FOUCAULT, 1991). O que é necessário captar sobre as disciplinas, para os fins deste texto, é que se tratava de um poder colocado em operação por alguns procedimentos que ainda vemos presentes, em maior ou menor escala, nas instituições escolares. Na realidade, a escola hoje, como apontam autoras/es como Paula Sibilia (2012), Maria Rita César (2004), Sylvio Gadelha (2009), André Duarte e Maria Rita César (2009), Inés Dussel e Marcelo Caruso

²² “O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.” (FOUCAULT, 1991, p.177).

(2003) e Alfredo Veiga-Neto (2011), em maior ou menor escala, já está sofrendo mutações que acompanham os ritmos da sociedade.

A fim de iniciar esta discussão, trago um trecho do texto de Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003), elucidando a forma como devemos compreender a escola segundo um olhar que busca captar as formas de governo das condutas e dos corpos.

[...] consideramos que o ensino, como “condução” da sala de aula, pode ser analisado em relação à condução das sociedades e dos grandes grupos. [...] Assim sendo, a sala de aula pode ser analisada como uma situação de governo. [...] *É esta a perspectiva que elegemos: a história das formas de comunicação e governo da sala de aula moderna como parte de uma história mais ampla, a história do governo das sociedades modernas* (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 37, *grifos do original*).

Nesta leitura, a escola disciplinar adequa-se a uma forma de governo ou condução dos indivíduos. Esta escola, segundo Paula Sibilia (2012), respondia às demandas de uma sociedade industrial, e produzia sujeitos dóceis e úteis com o intuito de extrair o máximo de seus corpos em quaisquer das instituições daquela época. Havia, segundo a autora, uma coerência entre as instituições disciplinares que fazia com que cada uma se assemelhasse e, ao mesmo tempo, preparasse para a entrada do sujeito na próxima instituição (p.24). Essa coerência, segundo Sibilia, era dada pelo Estado, que garantia que havia um sentido compartilhado entre as instituições (p.94).

Esse tipo de formação histórica, que começou a se implantar a partir do Renascimento mas teve seu auge ao longo do século XIX e boa parte do XX, dedicou grandes doses de energia à configuração de certas subjetividades, enquanto evitava cuidadosamente o surgimento de formas alternativas. A escola foi um componente primordial desse empreendimento, embora tenha sido apenas mais um entre os diversos moldes aos quais recorreu a sociedade industrial para formatar seus cidadãos. Nessa imensa cruzada disciplinante, que constituiu um vetor central de nosso processo civilizador, a atividade que se desenvolvia nos colégios foi reforçada por um conjunto de “instituições de confinamento”, como as denominou Foucault: do lar familiar aos reformatórios, da fábrica aos quartéis, dos hospitais ou asilos à prisão e à universidade (SIBILIA, 2012, p.43).

Hoje, observamos que a sociedade faz outras demandas aos sujeitos, bastante distintas daquelas que a sociedade disciplinar dirigia às/aos suas/seus cidadãos/ãs. Diante das mutações sofridas pela sociedade contemporânea, que é chamada por Gilles Deleuze (1992) de “sociedade de controle”, em uma análise

similar à que Foucault (2008) faz acerca da “governamentalidade neoliberal”²³, a escola também muda, procurando se adequar aos ditames da atualidade. Algumas análises da instituição escolar contemporânea fornecem chaves para a sua leitura. Maria Rita César (2004), por exemplo, demonstra uma leitura bastante afinada com relação ao momento atual e às mutações que a escola vem sofrendo. Da mesma maneira, Paula Sibilia (2012) observa que a escola, apesar de reter muitas das características da sociedade disciplinar, tenta se adequar aos novos sujeitos contemporâneos, demonstrando as incompatibilidades entre as duas mecânicas do poder: as disciplinas e o controle.

Maria Rita César (2004) analisa os textos de políticas educacionais das últimas décadas e demonstra, a partir destes discursos, uma mudança na mecânica dos poderes que encerra uma mudança na sociedade contemporânea. A escola para ela, como o foi em outras épocas, é uma via estratégica para a mudança social. Esta instituição está voltada para a produção de sujeitos orientados para as necessidades de sua época. A partir de uma ideia de ‘crise’ na educação e na escola são estabelecidas as medidas que deverão ‘salvar’ a instituição. A principal destas medidas, segundo César, é a descentralização da educação, pois se identifica “[...] a situação de crise generalizada à centralidade excessiva do Estado e de suas políticas públicas” (p.106).

A autora demonstra nos discursos educacionais das décadas de 1990 e 2000 os ecos daquilo que foi previsto nas análises de Gilles Deleuze sobre a sociedade contemporânea e a questão do controle (CÉSAR, 2004, p.118). Desde o fim da Segunda Grande Guerra, Deleuze (1992) apontou que vinham ocorrendo mutações nas formas do poder, e que “[...] as *sociedades de controle* [...] estão substituindo as sociedades disciplinares” (p.220). A contemporaneidade pode ser cada vez menos compreendida como uma sociedade das disciplinas, ligadas por relações complexas à figura central do Estado. O tempo atual, desta forma, é impregnado por outra forma de governo dos corpos, isto é, um controle generalizado, que prescinde dos muros das instituições, ocorrendo em todos os lugares, “ao ar livre” e governando os sujeitos por meio de incitações para que façam de suas vidas uma empresa (p.221).

Para Deleuze, os confinamentos da disciplina eram moldes produtores de subjetividades, ao passo em que os controles são uma “modulação”, isto é,

²³ A análise da governamentalidade neoliberal e seus efeitos na escola é deixada para a próxima parte do capítulo.

uma moldagem que pode ser transformada continuamente, produzindo uma situação flexível da subjetividade que é a chave do controle. As antigas instituições, como a fábrica, o hospital, a prisão e a escola, se transformam agora em empresas, transformando-se toda uma gramática que havia sido produzida pela sintaxe disciplinar, que se torna agora obsoleta na sociedade de controle (CÉSAR, 2004, p.117).

O discurso das políticas educacionais, hoje impregnado pelos parâmetros do mercado financeiro, segundo a autora, assume como seu novo objetivo diante de uma sociedade que demanda novos sujeitos a produção de sujeitos criativos, autônomos, flexíveis e adaptáveis, adequados às “[...] novas tecnologias do controle” (CÉSAR, 2004, p.98). Da mesma forma, as políticas educacionais, visando uma melhora nos índices de evasão, analfabetismo entre outros, abraça teses mercadológicas como a de ‘qualidade’ no ensino. Esta é medida através de variados mecanismos de avaliação que determinarão, em última instância, em quais escolas e projetos educacionais o governo investirá, na crença de que com isso efetivamente se democratiza a educação (CÉSAR, 2004, p.137).

As práticas pedagógicas vão se transformando e sendo adaptadas à idéia da *Empresa Escolar*; essas práticas, sejam elas novas ou reapropriadas, na maioria das vezes em termos de uma reciclagem de práticas pedagógicas progressistas e revolucionárias, podem ser observadas tanto no discurso pedagógico oficial quanto nas práticas cotidianas escolares, como as *avaliações continuadas*, as *reformas curriculares baseadas na idéia de transversalidade*, entre outras (CÉSAR, 2004, p.118, *grifos do original*).

Paula Sibilia (2012) também ensaia uma nova compreensão da escola contemporânea não distante da compreensão de César. Para Sibilia, a nova instituição escolar que vem sendo delineada mostra diferenças com respeito à escola disciplinar, cujo apogeu se viu no final do século XIX e início do XX. A autora observa que a escola se aproxima das novas tecnologias da informação e adota, cada vez mais, um modelo de empresa, sendo estes sinais das mutações pelas quais a sociedade vem passando na atualidade.

A instituição escolar contemporânea não mais tipifica os alunos e alunas em termos de normal e anormal, mas cada vez mais, assume um discurso mercadológico, marcado pelo culto ao desempenho individual e medindo o comportamento pelo seu custo-benefício; também requer de seus/suas alunos/as o protagonismo, a responsabilidade e confiança, diferentemente da obediência à autoridade do/a professor/a, como outrora (SIBILIA, 2012, p.125). Nesta nova

sociedade o trabalho se funde com o ócio e predomina a estimulação do prazer e da criatividade, mutações que também ganham espaço na escola. Desta forma, a escola para funcionar deve ser atraente, como qualquer outra mercadoria no mundo neoliberal, instigando o/a aluno/a a permanecer na instituição (p.48).

Assim se dissemina uma ideologia da autossuperação e uma busca pela elevação do rendimento que vai além das capacidades de cada sujeito e até dos limites biológicos da espécie, quando se procura alcançar estados *pós-normais* ou sentir-se “mais do que bem” com a ajuda de produtos químicos e treinamentos específicos. Esses estímulos avivam a aspiração a efetuar atualizações constantes em todos os planos, inclusive o educativo. Tais atualizações devem ser articuladas graças a um bom gerenciamento de si mesmo sob moldes empresariais. Essa corrida, por sua vez, é constantemente acelerada e instigada por uma aliança tácita entre três vetores fundamentais da contemporaneidade: meios de comunicação, tecnociências e mercado (SIBILIA, 2012, p.46).

Por ter ainda muito presente os mecanismos das disciplinas em seu bojo, a escola, segundo Paula Sibilia (2012), mesmo assim demonstra incompatibilidades com relação aos novos sujeitos empreendedores de si, não mais acostumados aos ritmos disciplinares e ao confinamento, exigindo das instituições a novidade, o fluxo e a dispersão. As suas análises mostram que por mais que a escola busque se adequar ao controle, inserindo no cotidiano dos alunos e alunas o uso de tecnologias ou o recurso a recompensas em dinheiro para estudantes e docentes, ela na maioria dos casos não rompe com certas características marcantes da disciplina, como o confinamento, o exame e a autoridade e, por isso, se choca com as novas subjetividades da era da mídia e da informação (p.61).

Em seu diagnóstico, uma escola que for amplamente dominada pelas novas formas do controle será uma instituição completamente diferente da escola que conhecemos, prescindindo do confinamento dos muros, da autoridade do/a professor/a, da relação com o conhecimento, transmutado em informação na sociedade do controle, e da produção de pensamento, transformado por sua vez em opinião²⁴ (SIBILIA, 2012, p.192). Mas isto não significa que as mudanças pelas as

²⁴ “Enquanto o dispositivo pedagógico se edificava em torno do saber e do conhecimento, a matéria-prima do discurso midiático é a informação e, a partir dela, a opinião. [...] A diferença entre os dois é crucial, embora possa parecer um tanto confusa ou sutil demais, porque não se refere a temas nem “conteúdos” que seriam exclusivos desse ou daquela, mas aos efeitos que cada dispositivo é capaz de produzir. O saber é cumulativo e se sustenta na escrita, ao passo que sua circulação se produz graças à transmissão entre dois polos diferenciados: um que emite e outro que recebe, sendo ambos os papéis definidos antecipadamente de forma fixa e estável. A informação, em contrapartida, é instantânea e múltipla, não responde a organizações hierárquicas preestabelecidas e seu suporte privilegiado costuma ser midiático; além disso, não depende da transmissão unidirecional para

quais a escola vem passando ao longo das décadas não implicam em efeitos sociais e sobre as subjetividades. Os novos sujeitos, em constante contato com a mídia e com a informação, segundo ela, ainda passam grande parte de suas vidas na escola e esta passagem continua a deixar suas marcas subjetivas.

Em conformidade com as teses de Paula Sibilia e Maria Rita César, Sylvio Gadelha (2009) demonstra o quanto a educação na atualidade, ocupada com a produção de indivíduos empreendedores, procura governar os indivíduos “[...] em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação [...]” (p.151). Estes princípios econômicos são princípios normativos da sociedade que penetram na escola, assim como em todas as instituições sociais. Gadelha (2009a) entende que:

Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência (p.178).

Com as teses de Foucault sobre a biopolítica e a governamentalidade as reflexões sobre as práticas do biopoder como forma de governo moderno e contemporâneo na escola se amplificam. Explorar as relações entre público e privado na constituição das políticas educacionais, além da análise dos processos de inclusão-exclusão contemporâneos, são chaves de leitura para a educação atualmente, segundo Gadelha (2009), sendo fundamentais para a compreensão dos novos princípios de normatividade da governamentalidade neoliberal em sua face educacional.

A próxima parte do capítulo é uma continuação desta discussão sobre a escola na contemporaneidade. Irei discorrer sobre a mecânica dos poderes na passagem da biopolítica ordenada pelo Estado, para uma biopolítica orientada para o funcionamento do mercado, observando como se inscreve na nova sociedade esta escola que foi tão bem analisada por Maria Rita César (2004) e Paula Sibilia (2012). A escola, como demonstrarei a seguir, coloca em efeito os mecanismos

circular, mas se dissemina formando redes. Por isso ambas as modalidades requerem e produzem subjetividades diferenciadas.” (SIBILIA, 2012, p.116).

contemporâneos de normalização, impregnados pela figura da empresa, fazendo funcionar a sociedade do controle. Dentro desta escola encontra-se a figura da orientadora educacional, cujo papel também vem sendo transformado nas últimas décadas. A Orientação Educacional deixa de normalizar a/o aluna/o conforme um padrão normativo disciplinar passando a privilegiar o trabalho em rede, a atuação que ‘rompe os muros da instituição’ e que visa à autonomia desta/e aluna/o e ao fortalecimento da sociedade civil. Estes parecem ser sinais de um novo olhar da Pedagogia que busca capturar as novas subjetividades a aflorar no mundo informatizado da sociedade do controle e da governamentalidade neoliberal.

1.3 Normalização e governamentalização na escola

Subdivisions -
In the high school halls
In the shopping malls
Conform or be cast out
Subdivisions -
In the basement bars
In the backs of cars
Be cool or be cast out
Any escape might help to smooth
The unattractive truth²⁵
‘Subdivisions’ (Rush)

Após a demarcação do território desta pesquisa, esta parte do texto tratará especificamente da normalização como um fenômeno ligado a exercícios biopolíticos, fazendo uma conexão entre a governamentalidade e a escola. Para tanto, seguirei o seguinte caminho de discussão.

Em primeiro lugar, e por se tratar de um dos temas fundamentais desta dissertação partirei do conceito de ‘dispositivo de sexualidade’ teorizado por Michel Foucault (2003). Aqui se encontram as reflexões de Foucault sobre um poder exercido pelo Estado, colocando em ação uma política sobre a vida, ou uma biopolítica, cujo objeto de intervenção são populações específicas. Em seguida discuto o ‘dispositivo da normalização’ como proposto por Foucault (2010a), em cuja genealogia também se liga o problema da sexualidade, e que tem como correlato a produção da figura do anormal e a constituição do binômio normal/anormal.

²⁵ Traduzindo-se: “Subdivisões/ Nos salões das escolas/ Nos shoppings/ Adeque-se ou seja excluído/ Subdivisões/ Nos bares de porões/ Nos bancos traseiros de carros/ Seja legal ou seja excluído/ Qualquer fuga pode amenizar/ A verdade não-atraente.”

Os problemas do normal/anormal e da sexualidade ligam-se por sua vez às formas como o Estado governa as populações, o que Foucault chama de biopolítica, isto é, uma forma de exercício de poder que incide sobre a vida da população (FOUCAULT, 2003, p.131). Esta forma de poder sobre a vida, pretendo deixar evidente, produz o efeito de uma normalização sobre a população. Para finalizar esta parte, faço uma análise da contemporaneidade e da economia neoliberal, destacando os seus efeitos para as tecnologias de governo e com isso, as atualizações da biopolítica. Esta reflexão sobre o governo dos corpos contemporâneos tem a intenção de ressaltar os seus efeitos normativos sobre as subjetividades, sendo a escola uma via importante de governo, segundo esta leitura.

Em 1976 Foucault se interessou pelo tema da sexualidade e escreveu o primeiro volume da sua *História da Sexualidade*. A originalidade da pesquisa de Foucault residiu no fato de pensar a sexualidade enquanto uma forma de poder sobre a vida, ou o biopoder. Um poder voltado para a regulação da vida dos indivíduos e das populações, que permite pensar o indivíduo em termos de espécie (FOUCAULT, 2003, p.131). O biopoder para o autor é:

Essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana (FOUCAULT, 2008a, p.3).

A partir da ideia de um poder sobre a vida Foucault pôde mostrar o aspecto histórico, contingente, e, sobretudo, político da sexualidade, descartando a tese mais comum da naturalidade do corpo e do sexo. Para o filósofo, a sexualidade constitui o que ele chama de dispositivo²⁶, o dispositivo da sexualidade, pois, coloca em movimento relações de poder e produção de saberes, e além disso, consiste em uma das dimensões que se integrou na formação da categoria médico-jurídica da anormalidade (FOUCAULT, 2010a).

²⁶ “Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.” (FOUCAULT, 2010a, p.244).

[...] esse campo da anomalia vai se encontrar, desde bem cedo, quase de saída, atravessado pelo problema da sexualidade. De um lado, porque esse campo geral da anomalia vai ser codificado, policiado, vão lhe aplicar logo, como gabarito geral de análise, o problema ou, em todo caso, a identificação dos fenômenos da herança e da degeneração. Nessa medida, qualquer análise médica e psiquiátrica das funções de reprodução vai se ver implicada nos métodos de análise da anomalia. Em segundo lugar, no interior do domínio constituído por essa anomalia, vão ser identificados, é evidente, os distúrbios característicos da anomalia sexual – anomalia sexual que vai se apresentar primeiro como uma série de casos particulares de anomalia e, finalmente, bem depressa, por volta dos anos 1880-1890, vai aparecer como a raiz, o fundamento, o princípio etimológico geral da maioria das outras formas de anomalia (FOUCAULT, 2010a, p.144).

Afastando-se da tese de que a sexualidade foi reprimida em nossa sociedade, Foucault acreditou ser mais produtivo analisar a sexualidade como um dispositivo que engloba saberes e poderes em um amálgama discursivo-institucional cujo objetivo é o controle das populações e do indivíduo (FOUCAULT, 2003). Assim, sua análise demonstrou ter havido uma “explosão discursiva” (p.21) com respeito à sexualidade, desde que o tema cristão da ‘carne’ passou do terreno da confissão religiosa para o discurso científico da medicina e psiquiatria, no século XIX, e converteu-se, não sem passar por profundas modificações, em sexualidade (FOUCAULT, 2003, p.59-60). Para tanto, os discursos passaram por uma codificação: já não se pode dizer tudo sobre a sexualidade, não se pode dizer de qualquer forma, não se pode falar em qualquer lugar e nem mesmo por qualquer pessoa (p.21).

A sexualidade compreendida como relações de poder descarta a possibilidade de ser tomada como mero objeto da biologia, ou como uma dimensão natural do ser humano (FOUCAULT, 2003). Para Foucault, mais do que ‘descobrirem’ a sexualidade, supostamente oculta desde a época de sua suposta repressão no século XVII, os/as médicos/as, pedagogos/as e psiquiatras, por meio do governo dos corpos, produziram saberes que a constituíram enquanto problema. Seus alvos foram a masturbação das crianças e as chamadas sexualidades desviantes com respeito à heterossexualidade, assim como os casais com muitos filhos e as mulheres históricas. Com isso, se produziu a noção de sexo ligada fortemente a uma ideia de sexualidade (p.144). O sexo, antes concebido como lugar da natureza, é agora mostrado por Foucault (2003) em sua artificialidade radical:

[...] a noção de ‘sexo’ permitiu agrupar, de acordo com uma unidade artificial, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e

prazeres e permitiu fazer funcionar esta unidade fictícia como princípio causal, sentido onipresente, segredo a descobrir em toda parte: o sexo pôde, portanto, funcionar como significante único e como significado universal (FOUCAULT, 2003, p. 144).

De forma inovadora, Foucault (2003) mostrou como o dispositivo da sexualidade empreendeu um controle ao mesmo tempo no nível do indivíduo e no nível da população. No nível individual, ele procura conformar os indivíduos, controlar os corpos e sua relação com os prazeres – às vezes até prescrevendo mais sexo – tudo isso para colocá-los de forma econômica nos sistemas de controle. No âmbito da população, constitui-se como um poder regulador, interessado no aprimoramento das suas taxas – de natalidade, de fecundidade, de longevidade etc. – integrando um poder cuja finalidade é intervir nos processos vitais, vendo na população um corpo-espécie, marcado pelo seu caráter biológico (p.131). A sexualidade constitui assim uma das formas mais importantes do exercício do ‘biopoder’, um poder que incide sobre a vida individual e coletiva, colocando em destaque as duas estratégias que o compõem: o poder disciplinar, e o biopoder (FOUCAULT, 2003, p.131). Nas palavras de Foucault

[o sexo] se encontra na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. Insere-se, simultaneamente, nos dois registros; dá lugar a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todo um micropoder sobre o corpo; mas, também, dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente (FOUCAULT, 2003, p.136).

Percebendo uma relação direta entre biopoder e normalização, Foucault (2003) afirma que “[u]ma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (p.135). Empreendendo uma genealogia da figura do anormal, em 1975 e 1976, Foucault (2010a) parte do poder-saber psiquiátrico, demonstrando como um poder exercido pelas/os médicas/os, no âmbito da vida das pessoas, no controle da sexualidade e da masturbação infantil, dá origem à cisão entre normal/anormal e penetra na esfera jurídica. A genealogia do anormal começa por mostrar a criação pela psiquiatria jurídica de uma série de achados que liga o delito a uma personalidade criminosa e, a esta, a existência de

um desejo do crime (p.18). A partir daí, a matéria a ser julgada nos tribunais não deve mais ser o crime em si, mas a personalidade da/o criminosa/o, e aquilo que se busca ao fim do julgamento é uma sanção para este indivíduo, o que implica em técnicas de normalização. Ambas as formas, da punição e da terapêutica, que buscam a readequação desta/e criminosa/o, devem sua existência ao fato de que o sujeito criminoso ou desviante é perigoso para a sociedade (p.29)²⁷. Este poder que surge desta maneira, ligando o ato à conduta e requerendo intervenções para a correção dos indivíduos, é o que Foucault (2010a) chamou de poder de normalização. Este poder que se difundiu por toda a sociedade em meados do século XIX²⁸ tem como um de seus mais importantes mecanismos o exame, sendo a primeira forma o exame médico-legal.

Com o exame, tem-se uma prática que diz respeito aos anormais, que faz intervir certo poder de normalização e que tende, pouco a pouco, por sua força própria, pelos efeitos de junção que ele proporciona entre o médico e o judiciário, a transformar tanto o poder judiciário como o saber psiquiátrico, a se constituir como instância de controle do anormal (FOUCAULT, 2010a, p.36).

O importante sobre este tema, para a presente dissertação é a ligação da normalização com as regulações da vida dos indivíduos, isto é, as ações atualizadas da biopolítica. A partir desta gênese do anormal, se entende como a problemática da sexualidade se torna terreno de intervenções diversas que envolvem vários atores, produzindo os desvios e as perversões. Da mesma maneira, o gênero e a sexualidade se mostram penetrados por uma normatização que os fixa a uma grade de comportamentos, determinando o que é masculino e o que é feminino de forma rígida. Os/as anormais do gênero e da sexualidade serão aqueles/as que transpuserem estas barreiras fixas e binárias que são, em última instância, vigiadas pela necessidade de garantir a primazia da heterossexualidade²⁹.

O biopoder, ao regular a vida, produz e coloca em efeito uma norma, por meio de “mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” (FOUCAULT, 2003, p.135),

²⁷ Richard Miskolci (2007a) analisa a desqualificação da homossexualidade feita por certos grupos como movida pelo suposto perigo moral que ela ofereceria. Uma discussão deste artigo é empreendida na segunda parte do capítulo 2.

²⁸ “Essa emergência do poder de normalização, a maneira como ele se formou, a maneira como se instalou, sem jamais se apoiar numa só instituição, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer entre diferentes instituições, estendeu sua soberania em nossa sociedade [...]” (FOUCAULT, 2010a, p.23).

²⁹ Uma discussão sobre gênero e sobre sua ligação com a questão da sexualidade será feita no próximo capítulo.

que procuram cuidar e regular a população permitindo o seu controle pelo Estado. Durante a proliferação dos discursos científicos sobre a sexualidade, o discurso médico produziu uma série de anomalias e patologias sexuais que demarcaram não só o desvio, mas reforçaram a heterossexualidade, como terreno da normalidade (FOUCAULT, 2003). Desta categorização das anomalias sexuais se produziu, além disso, uma especificação sexual das/os anormais, a/o homossexual. Nas palavras de Foucault (2003):

O homossexual do século XIX torna-se um personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas: inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual porém como natureza singular. [...] A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (p.43).

O nascimento da homossexualidade como problema médico-científico data do ano de 1870, conforme Foucault (2003, p.43) quando da publicação de um artigo do médico alemão Westphal, em que ele inscreve as práticas homoeróticas como inversão e, sobretudo, como uma anormalidade da subjetividade. Antes, existia apenas a figura jurídica da sodomia, considerada crime, mas que não se problematizava enquanto desenrolar de uma ‘natureza’ ou ‘personalidade’ doente ou criminosa. Tal como na questão da delinquência, observa-se aqui uma mutação importante do ponto de vista dos exercícios de poder e da produção das subjetividades³⁰. A partir de agora a sexualidade passa a constituir parte da subjetividade do indivíduo, e sobretudo, a parte mais importante pois guarda a verdade e o segredo do sujeito (p.145-146). O surgimento, a partir do século XIX, da categoria dos ‘anormais’ foi uma das condições de possibilidade para o surgimento da personagem do homossexual³¹.

³⁰ “É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade (já que ele é, ao mesmo tempo, o elemento oculto e o princípio produtor de sentido), à totalidade de seu corpo (pois ele é uma parte real e ameaçada deste corpo do qual constitui simbolicamente o todo), à sua identidade (já que ele alia a força de uma pulsão à singularidade de uma história).” (FOUCAULT, 2003, p.145-146).

³¹ A homossexualidade era qualificada como patologia (homossexualismo) até 1990 pela Organização Mundial de Saúde, quando foi retirada da Classificação Internacional de Doenças (CID).

A figura do anormal foi produzida ao se fundir três figuras existentes anteriormente segundo os achados genealógicos de Foucault. São estas: o/a monstro/a (aquele que transgride as leis naturais e jurídicas); o/a onanista (a criança que se masturba, e que causa males não só à sua saúde, mas à saúde das próximas gerações); e, por fim, o/a incorrigível (aquele/a que resiste à disciplina, a/o indisciplinada/o) (FOUCAULT, 2010a, p.47).

O/a anormal, para Foucault (2010a) é o verdadeiro objeto de intervenção da psiquiatria. Por uma série de mutações, a psiquiatria deslocou-se do terreno das patologias e psicopatologias, para o terreno da problematização daquilo que se chamou 'instintos sexuais'. Para as/os médicas/os e psiquiatras do século XIX, estes 'instintos', por uma interrupção ou perturbação em seu desenvolvimento, acabavam por produzir um sujeito fora da norma, não exatamente detentor de uma patologia, mas um sujeito fixado numa espécie de condição infantil, que retém as características de um instinto sexual infantil. Caberia então às/aos psiquiatras tratar de readequar estas/es anormais como efeito do dispositivo de sexualidade (FOUCAULT, 2003; 2010a).

Com a inserção do Estado nas análises do poder a partir da ideia de biopoder, Foucault pôde fazer um deslocamento em suas análises, antes restritas aos exercícios microfísicos sobre os corpos³². Assim no curso do Collège de France, *Segurança, Território, População*, de 1977-1978, Foucault (2008) introduziu a ideia de governamentalidade refinando sua compreensão de um poder exercido pelo Estado sobre as populações, inspirado pela ideia de governo como condução das condutas. Este neologismo se refere ao

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por

³² A microfísica se refere sobretudo aos exercícios disciplinares que se voltam para o controle individual dos corpos, mas que mesmo assim passam a cobrir o corpo social fazendo parte da lógica de inúmeras instituições. Nas palavras de Foucault (1991): "Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova "microfísica" do poder [...]" (p.128).

"governamentalidade", creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco "governamentalizado" (FOUCAULT, 2008, p.143).

O filósofo demonstrou o funcionamento de uma ideia de governo diferente do conceito clássico, isto é, uma ideia de governo como maestria ou direção da conduta dos indivíduos, mostrando que houve, no curso da história, diferentes formas de governo. Na leitura de Sylvio Gadelha (2009) Foucault procede

[...] a uma nova leitura da biopolítica, tomando como fio condutor a noção de *governo*, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens (p.120, *grifo do original*).

O conceito de governamentalidade e a ideia de governo permitiram a Foucault entender como funcionavam as relações de poder no nível da condução dos indivíduos, de forma detalhada. Com esta leitura ele demonstrou, ao mesmo tempo, a ligação destes governos com o governo político das populações pelo Estado. Isto implicou num deslocamento nas análises e na compreensão de Foucault (1995) a respeito do poder e de seu funcionamento, agora entendido como 'governo' e 'condução das condutas':

O termo "conduta", apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A "conduta" é, ao mesmo tempo, o ato de "conduzir" os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em "conduzir condutas" e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do "governo" [...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes (FOUCAULT, 1995, p.243-244).

Ao analisar as transformações sociais que sucederam a Segunda Grande Guerra, Foucault (2008) procurou ressaltar os efeitos que os discursos das/os grandes teóricas/os do neoliberalismo tiveram sobre a sociedade e sobre a mecânica dos poderes. Esta análise é muito pertinente para a época atual, pois ainda somos regidos/as por esta ordem de discursos e por um modelo de economia neoliberal. Nesta nova forma de governamentalidade a biopolítica opera de outra

maneira e introduz o mercado financeiro como instância de verificação social e de governo da população (p.44).

Se a biopolítica atua por meio de regulações dos processos que incidem sobre a vida das populações, na governamentalidade neoliberal³³, o Estado garante as condições e regulamenta o mercado por meio de um aparato jurídico e de um amplo intervencionismo que garantem as regras para o seu funcionamento (FOUCAULT, 2008, p.230). Funcionando adequadamente, o mercado passa a ser a instância de regulação das populações³⁴ e de regulação social inserindo todos no jogo do neoliberalismo, jogo do qual ninguém poderá estar fora, devido a própria institucionalização jurídica do mercado (p.278). Os fenômenos da vida passam a ser lidos pelo crivo do mercado, pois sua racionalidade se amplia passando a analisar e decidir sobre matérias não exclusivamente econômicas, como é o caso da família, da natalidade, da delinquência, possibilitando intervenções que antes eram território de ação estatal (p.439).

Uma das formas que o mercado utiliza para produzir a obediência e a dominação da população está, segundo Foucault contida na ideia de capital humano³⁵. Como Maria Rita César e André Duarte (2009) bem analisam sobre a governamentalidade neoliberal,

[...] a partir do conceito neoliberal de capital humano, a anterior figura do sujeito sujeitado por meio de práticas institucionais disciplinares acabou por dar lugar, no pensamento de Foucault, a um novo produto subjetivo, aquele oriundo dos comportamentos, das práticas e dos discursos do sujeito que responde às exigências e às demandas variadas do mercado econômico (p.121).

Sylvio Gadelha (2009) considera que as análises de Foucault sobre a biopolítica e a governamentalidade concluem que o domínio do Estado não se produz pela constituição de um soberano, mas pelo uso de técnicas de governo ou

³³ “Só depois que soubermos o que era esse regime governamental chamado liberalismo é que poderemos, parece-me, apreender o que é a biopolítica.” (FOUCAULT, 2008, p.30).

³⁴ “[O neoliberalismo] tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. No fundo, ele tem de intervir nessa sociedade para que os mecanismos concorrenciais, a cada instante e em cada ponto da espessura social, possam ter o papel de reguladores – e é nisso que a sua intervenção vai possibilitar o que é o seu objetivo: a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade. [...] não é um governo econômico, é um governo de sociedade.” (FOUCAULT, 2008, p.199).

³⁵ “O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda.” (FOUCAULT, 2008, p.311).

uma arte de governar que engendra um sujeito obediente, para o qual os exercícios de poder são necessários (p.54). Consistindo a governamentalidade na produção das subjetividades que ela pretende gerir, esta nova governamentalidade produz os sujeitos empreendedores de si, “[...] que são governados como sujeitos econômicos” (p.423), ou seja, trata-se de regular o governo a partir da racionalidade dos que serão governados, da racionalidade da sociedade civil³⁶. Isto não implica que o Estado deixe de ter um papel preponderante nesta governamentalidade, pois as políticas estatais que regulam o mercado são indexadas à razão estatal (p.424). Assim, o Estado faz investimentos na produção de capital humano como aqueles orientados pelas políticas educacionais, políticas sociais e culturais (p.319). César e Duarte (2009) compreendem que ocorre uma mutação na governamentalidade passando o Estado a dividir com o mercado a tarefa de governar a população.

Foucault descobrira que a determinação do padrão comportamental dos indivíduos e da população já não dependia mais apenas da atuação governamental empreendida pelo Estado, pois o próprio mercado de concorrência também se encarrega perfeitamente dessa tarefa, atuando de maneira descentralizada e bastante eficaz como instância privilegiada de produção de subjetividades e de verdades (CÉSAR; DUARTE, 2009, p.122).

A partir das problematizações de Foucault (2003; 2008; 2008a) acerca da biopolítica, Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003) demonstram em certos discursos pedagógicos a interpenetração de questões que são inerentes ao governo das populações como a questão da vida e de sua administração.

[...] o biopoder pressupõe administrar o crescimento, o que significa que o crescimento “já existe”, é entendido como um acontecimento natural e que é necessário orientá-lo. *A partir de então, e graças à combinação dessas novas formas de governo e dos conhecimentos médicos e biológicos, a aprendizagem passou a ser considerada um processo com raízes biológicas, que se desenvolve e cresce* (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.168-169, *grifos do original*)

O efeito dessa visão pedagógica sobre os alunos e alunas, conforme Dussel e Caruso concluem, é semelhante ao efeito das biopolíticas e de suas regulações sobre as populações conforme as análises que Foucault realizou. A biopolítica para

³⁶ “A sociedade civil não é uma realidade primeira e imediata. A sociedade civil é uma coisa que faz parte da tecnologia governamental moderna. [...] Sociedade civil, portanto, como elemento de realidade transacional na história das tecnologias governamentais, realidade transacional que me parece plenamente correlativa dessa forma de tecnologia governamental chamada de liberalismo, isto é, uma tecnologia de governo que tem por objetivo sua própria autolimitação, na medida em que é indexada à especificidade dos processos econômicos.” (FOUCAULT, 2008, p.404).

o autor, diferentemente da disciplina, implica outra forma de normalização, que pode ser entendida em termos de regulação das populações, ocorrendo por meio dos mecanismos de segurança que intervêm em certos processos da população a fim de melhorar suas taxas³⁷. Portanto, Dussel e Caruso (2003) concluem que

A regulação converte-se em algo normativo: prescreve qual é a conduta “natural” e previsível, e que por isso “gera” e “produz” a anormalidade, a transgressão, o desvio. [...] Nessa ação de produzir a medida comum, o estabelecimento da norma exclui aqueles que não a cumprem (p.168).

Na história da educação o movimento pedagógico conhecido como ‘Escola Nova’ seria a expressão mais acabada do biopoder, por operacionalizar na esfera educacional um governo dos corpos similar à biopolítica das populações (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.222). Os/as escolanovistas advogavam para a educação a função de administradora do processo de crescimento de alunos e alunas, pois este seria natural e funcionaria conforme suas próprias leis.

A escola nova mais “regulava” do que “controlava”, mas, em ambos os casos, “governava” a população que, de qualquer forma, se encontrava na escola porque era uma “obrigação”. [...] A sala de aula reformista foi a sala de aula do biopoder, desse poder que procurava administrar o crescimento, para que não se desviasse (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.224).

Para o estabelecimento do capitalismo o corpo precisou ser investido e dotado, dentre outras coisas, de uma sexualidade, como demonstrou Foucault (2003, p.132). Hoje o corpo continua a ser investido, mas de uma forma complementar, isto é, a governamentalidade neoliberal. Maria Rita César e André Duarte (2009) analisaram a escola contemporânea na sua relação com o Estado e com o mercado econômico na produção do capital humano e observaram uma mudança no enfoque que a escola dá ao corpo. Segundo suas análises há uma

³⁷ “Temos portanto um sistema que é, creio, exatamente o inverso do que podíamos observar a propósito das disciplinas. Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas as que são mais favoráveis. Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização.” (FOUCAULT, 2008a, p.82-83)

proliferação de projetos de saúde nas escolas brasileiras que visam à alimentação saudável e ao combate à obesidade, empreendendo um cuidado com o bem-estar das/os alunas/os. Estes cuidados com o corpo na escola contemporânea, segundo o/a autor/a estão em sintonia com as formas de governamentalidade neoliberal. Esta mutação no foco da intervenção e cuidado das escolas com os corpos, que passa do sujeito indisciplinado para o sujeito obeso, faz parte das mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos (p.132). Uma destas mudanças é a indistinção dos discursos escolares e os não-escolares. A escola vem assumindo a mesma função que outras instâncias sociais e que o mercado financeiro, isto é, a produção do novo sujeito moral, o sujeito empreendedor de si. Este sujeito deve ser “[...] flexível, tolerante e supostamente autônomo, [o que é] requerido pelas novas modulações do controle que gravitam entre o Estado e o mercado neoliberal.” (CÉSAR; DUARTE, 2009, p.127).

Em sintonia com o conceito de capital humano, os ideais de saúde e de magreza tornam-se um dos novos mecanismos de controle nas escolas, juntamente com o aprimoramento das capacidades intelectuais. César e Duarte (2009) demonstram assim que

O novo *homo oeconomicus* será o resultado de investimentos familiares e educacionais na infância e na juventude, assim como também será o resultado de intervenções governamentais no campo da saúde e do corpo, as quais determinarão, além da aquisição de novas competências necessárias para os novos tipos de trabalho, também o prolongamento da saúde e da juventude desse novo corpo. Nessa perspectiva autoempreendedora, a saúde e o corpo, além da educação escolarizada e profissional, reorganizam-se com o objetivo de produzir o *capital humano* dotado de um belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias (p. 128).

Pode-se pensar, atualmente, no papel que desempenham as políticas públicas da educação e seus efeitos na população, que servem, em última instância, para o bom funcionamento do mercado. As intervenções do Estado na educação podem ser vistas, muitas vezes, como ligadas à lógica do mercado e voltadas para a produção de capital humano. Assim, as intervenções estatais na vida da população garantem a sua adequação ao jogo do mercado. Isto passa por ações no nível da subjetividade da população, especialmente no controle da sua sexualidade e das identidades de gênero. Não só as subjetividades estão presas ao Estado, sendo produzidas por este para o funcionamento de seu domínio, como compreende

Foucault (1995), mas hoje os corpos são produzidos segundo a lógica do mercado para tornarem-se autônomos, criativos, flexíveis, em uma palavra, competitivos. Espera-se que estes corpos até mesmo ultrapassem o espectro da normalidade, tornando-se “pós-normais”, nas palavras de Paula Sibilia (2012).

Com esta reflexão a respeito da normalização que ocorre dentro da escola, uma instituição transpassada pela governamentalidade, estabeleço uma ponte com o próximo capítulo que discute o gênero enquanto uma norma social que governa corpos e engendra subjetividades. A tese desenvolvida nesta dissertação afirma que o gênero é uma forma de controle das populações, ligado às formas de governamentalidade e à biopolítica. Sendo assim, a escola passa a ser vista como uma instituição privilegiada para realizar o governo dos corpos e isso se dá também por meio da normalização do gênero.

Capítulo 2: Problemas de gênero: binarismos e norma heterossexual³⁸

Neste capítulo trato especificamente do ‘problema’ do gênero, inspirado sobretudo por Judith Butler e outras teóricas *queer*. A primeira parte do capítulo traz um pequeno panorama teórico procurando demonstrar contra quais concepções do gênero se destaca a produção *queer*. Faço um breve retrospecto da criação do conceito de gênero, no princípio significando as diferenças sexuais no nível do comportamento e da personalidade, até chegar aos ‘problemas’ do gênero, como Judith Butler os chama, demonstrando que há na sociedade ocidental, desde o século XIX, uma confusão entre gênero e sexualidade. A segunda parte do capítulo fala da normalização do gênero que ocorre na escola ligando as problemáticas fundamentais desta dissertação, isto é a Orientação Educacional e a produção de identidades de gênero. Na terceira parte problematizo novas formas de olhar para a educação a partir de algumas questões levantadas pela teoria *queer*. Este capítulo parte da ideia de normalização, operada pela biopolítica estatal e atualizada pela governamentalidade neoliberal, e demonstra como o gênero é uma norma social que produz as subjetividades e a materialidade dos corpos, ligada a esta história política de investimento nos corpos. No âmbito da governamentalidade, a escola se mostra uma instituição chave para a normalização dos gêneros.

2.1 Da diferença sexual às performances de gênero

Holly came from Miami, FLA
Hitch-hiked her way across the USA
Plucked her eyebrows on the way
Shaved her legs and then he was a she
She says, Hey babe
Take a walk on the wild side
She said, Hey honey
Take a walk on the wild side³⁹

³⁸ O nome do capítulo se deve à influência do livro de Judith Butler (2003), *Problemas de Gênero*, na construção do texto. O problema de gênero deve ser entendido como uma confusão entre gênero e orientação sexual. Por esta associação, se produz uma leitura binária de gênero em que o masculino e o feminino são entendidos como normais somente quando ligados à heterossexualidade, portanto, instituindo uma norma heterossexual. Também chamei o 2º acidente que compõe o capítulo 3 de ‘o problema do gênero’, fazendo alusão à forma como as orientadoras educacionais compreendem as relações de gênero nas escolas.

'Walk on the wild side' (Lou Reed)

Sem fazer uma exaustiva análise das teorias de gênero, nesta primeira parte do capítulo analiso alguns conceitos importantes para as análises realizadas na pesquisa. No final dessa parte, exploro ainda a teoria *queer* como possível alternativa teórica e política para se pensar as relações de gênero, aceitando o desafio, como propõe a música de Lou Reed da epígrafe, de “dar uma volta pelo lado selvagem, *babe*” desnaturalizando as concepções normativas de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

É importante iniciar essa discussão ressaltando que hoje os estudos de gênero não podem ser considerados um campo de conhecimento unificado em torno de um único quadro teórico, ou de uma única reivindicação política. Existem diversas matrizes teóricas que interpretam o conceito de diversas formas e propõem múltiplas lutas políticas e reivindicações. Entretanto, não me proponho descrever um mapa do estado da arte da discussão sobre gênero, mas sim apresentar algumas considerações importantes para essa dissertação.⁴⁰

Os estudos de gênero representam um novo paradigma metodológico, constituindo uma nova tradição acadêmica em contraste com os ‘estudos de mulheres’ que os precederam (MACHADO, 1998). Referindo-se a noções estáticas e binárias de feminino e masculino, estes estudos sofreram diversas críticas, destacando que as relações de opressão e subordinação muitas vezes foram tomadas como essencializadas e universais, portanto, despolitizando as categorias analíticas. Em seu resumo das principais ideias de importantes estudiosas de gênero, tais como Sherry Ortner, Gayle Rubin, Nancy Chodorov, Marilyn Strathern, Carol MacCormack, Judith Butler, Maria Luiza Heilborn, Miriam Grossi, Luce Irigaray, Hélène Cixous, Jane Flax e Sandra Harding, Lia Zanotta Machado (1998) demonstra que houve a constituição de um novo paradigma sob a perspectiva do gênero. Ao

³⁹ Em uma tradução livre: “Holly veio de Miami, Flórida/Atravessou os EUA de carona/Depilou as sobrancelhas no caminho/Raspou as pernas e então ele era ela/Ela diz, Hey babe/Dê uma volta pelo lado selvagem/Ela disse, Hey querida(o)/Dê uma volta pelo lado selvagem”.

⁴⁰ Reconheço que o quadro apresentado é extremamente simples e parcial não levando em consideração as diversas discussões e as múltiplas correntes da reflexão sobre gênero. Desse modo, opto por fazer este recorte com o único intuito de esclarecer o posicionamento teórico desta dissertação. Isto significa dizer que este trabalho se sustenta nas teses pós-estruturalistas sobre gênero, isto é, tomando-o como uma construção histórica radical de enunciados, práticas e relações de poder, além das discussões da teoria *queer*.

sintetizar as diversas discussões sobre o tema, ela mostrou que em primeiro lugar, há um afastamento crítico da definição do sexo biológico e de sua expressão como gênero social, embora o grau deste afastamento seja mais acentuado conforme a matriz teórica, e algumas delas até mesmo proponham a completa arbitrariedade do gênero em relação ao sexo⁴¹. Em segundo lugar, o privilégio metodológico da ideia de relações de gênero sobre as categorias de mulher e homem, desessencializam as categorias naturalizadas de homem/mulher e ainda demonstram a intersecção da categoria gênero, que se constrói em diferentes áreas do social, cruzando-se com outras categorias como raça/etnia, classe, geração, etc. (MACHADO, 1998, p.108-109).

Ainda a respeito deste problema, Sandra Harding (1993) afirma que devido à própria instabilidade do mundo em que vivemos não é possível haver uma teoria unificada de gênero com categorias bem definidas, universais e estáticas. Segundo ela, precisamos aprender a usar esta instabilidade a nosso favor.

[...] é possível aprender a aceitar a instabilidade das categorias analíticas, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos, usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática. [...] A vida social que é nosso objeto de estudo, dentro do qual se formam e se testam nossas categorias analíticas, está em fervilhante transformação. [...] Não passa de delírio imaginar que o feminismo chegue a uma teoria perfeita, a um paradigma de “ciência normal” com pressupostos conceituais e metodológicos aceitos por todas as correntes. As categorias analíticas feministas **devem** ser instáveis – teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais (HARDING, 1993, p.11, *grifos do original*).

Fazendo uma crítica a ideia de gênero como categoria social estática, Judith Butler (1998) afirma que a busca pela universalização das categorias nas ciências sociais deixa de lado e exclui parte daquilo que pretenderia descrever ou analisar. A

⁴¹ Lia Zanota Machado (1998) analisa várias correntes teóricas concluindo que se constituiu um paradigma metodológico dos estudos de gênero “[...] a partir de um compartilhar de uma reflexividade e de um “construcionismo social de gênero” (sensibilidade, crença e utopia de que as construções sociais de gênero não são inertes nem eternas, mas mutáveis e reconstruíveis), não apenas de indivíduos singulares, mas de uma reflexividade que se quer compartilhada como uma **empresa cultural e política**, fundada no compartilhamento das ideias **feministas**” (p.112-113, *grifos do original*). Machado se reporta a uma série de estudos de gênero como: a análise de Gayle Rubin sobre o sistema de sexo-gênero e a construção social da dominação de gênero; o estudo de Sherry Ortner e Nancy Chodorov com sua defesa da universalidade das categorias masculino/feminino e cultura/natureza; a análise de Carol MacCormack e Marilyn Strathern contra a universalidade do entrelaçamento entre estes binômios; a perspectiva de Judith Butler sobre a arbitrariedade do gênero em relação ao sexo, “[...] devedora do privilegiamento do paradigma da linguística” (p.110).

autora defende que se mantenham as categorias em aberto “[...] como um lugar de disputa política permanente” (p.22), possibilitando interseccionalidades com outras categorias. Como essa dissertação também dialoga com Michel Foucault, compreender a historicidade das categorias e o seu aspecto político é fundamental. Alfredo Veiga-Neto (2011) alerta que buscar conceitos estáveis e seguros em uma pesquisa é acreditar na transcendência da linguagem, o que não faz sentido quando se trabalha com as perspectivas presentes nessa dissertação (p. 19).

Uma história do feminismo toma a efervescência dos movimentos político-culturais de questionamento da sociedade que marcaram a década de 60 como um momento paradigmático de renascimento das lutas feministas, assim como um momento de grande produção teórica no campo do feminismo⁴², período conhecido como a ‘segunda onda’ do feminismo. A obra paradigmática de Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*, de 1949, com a clássica afirmação de que “não se nasce mulher, mas torna-se mulher”, questiona o lugar do sexo feminino em relação ao masculino, assim como a sua posição inferior na sociedade e na cultura (MACHADO, 1998; LOURO, 2007). Uma ideia de construção do gênero foi a radicalização da proposição de Beauvoir e de sua indagação a respeito das “[...] relações entre sexo biológico e construção da categoria social de mulher” (MACHADO, 1998, p.109).

O final do século XIX foi marcado pela reivindicação por direitos das mulheres, como o movimento sufragista, durante a chamada ‘primeira onda’. Na ‘segunda onda’, o feminismo passou a questionar a sociedade a partir, principalmente, do argumento de uma dominação masculina sobre as mulheres (LOURO, 2007, p.15).

Sherry Ortner (1979), por exemplo, analisou a clássica associação das mulheres com a natureza e dos homens com a cultura, procurando mostrar onde se ancorava a dominação masculina⁴³. Ela o fez, contudo, sem questionar a historicidade dos conceitos e os aspectos políticos implicados nesta assunção.

Teresa de Lauretis (1994) salienta que em grande parte das produções teóricas do feminismo nas décadas de 60 e 70, o conceito de gênero foi tomado no

⁴² Como já foi ressaltado anteriormente, o feminismo não designa um campo unificado de teoria e militância, mas uma série de diferentes movimentos com reivindicações bastante diversas conforme a ênfase teórica, o contexto cultural, a classe social e o grupo étnico-racial de onde surge (LOURO, 2007, p.20; FLAX, 1995, p.76).

⁴³ Para uma análise da dominação masculina, ver o artigo de Pierre Bourdieu (1995).

sentido de 'diferença sexual', com o intuito de tornar visíveis as mulheres, antes ocultadas nas variadas facetas da produção cultural e da vida social, como as ciências, as artes, a mídia etc. (p.206). Lauretis afirma que, usando os mesmos termos do patriarcado, as teorias deste período levaram a uma construção da categoria mulheres subordinada à categoria homens, tomando o homem como modelo do qual a mulher é o negativo (p.207).

As teorias da diferença sexual e do patriarcado universalizaram a oposição homem/mulher e construíram estas categorias de maneira uniforme, não levando em conta as diferenças entre mulheres e entre homens, além de negar a existência de outras formas de identidade e de experiência com o corpo e a sexualidade, como os gays e as lésbicas (LAURETIS, 1994; LOURO, 2007)⁴⁴. Outro problema desta concepção, é que ela não observa que a constituição do gênero se dá em relação com outras experiências além da diferença sexual, como a classe e raça/etnia (LAURETIS, 1994, p.208; LOURO, 2007; BUTLER, 2003). Linda Nicholson (1991) aponta que as diferentes identidades são interseccionadas e colocam em xeque a existência de uma identidade essencial de gênero. Falar em diferença sexual e em patriarcado é, segundo Teresa de Lauretis, basear-se em um essencialismo, seja ele de cunho biológico ou sociológico (p.214).

Para Joan Scott (1995), as teorias do patriarcado são a-históricas, primeiro pelo fato de que justificam a ordem social que elas deveriam tentar compreender, fazendo a realidade parecer inevitável. Em segundo lugar, elas estão fundamentadas unicamente na diferença física (biológica) entre homens e mulheres, pressupondo assim que o corpo e seus significados são a-históricos, e desta forma também o gênero (p.78).

Aceitando a premissa da dominação masculina, algumas vertentes feministas procuraram inverter as relações de força valorizando as qualidades e a cultura femininas em detrimento da cultura e dos valores masculinos (LOURO, 1995, p.111)⁴⁵. Em oposição ao 'androcentrismo'⁴⁶ nas ciências, as tentativas de inversão

⁴⁴ Linda Nicholson (2001), assim como outras autoras, utiliza a denominação de 'feminismo da diferença' para as autoras e autores que defendem uma diferença radical entre homens e mulheres, freqüentemente apelando para argumentos biologicistas e endossando a tese da dominação masculina (p.34).

⁴⁵ Claudia de Lima Costa (1994) explora as teorias que tomam o gênero como sistemas culturais, distinguindo uma cultura masculina e uma cultura feminina (p.153).

da hierarquia homens/mulheres acabaram por tomar a forma de teorias totalizantes, produzindo categorias universais como ‘mulher’ e ‘homem’ (HARDING, 1993).

Uma vez entendido o caráter arrasadoramente mítico do “homem” universal e essencial que foi sujeito e objeto paradigmáticos das teorias não-feministas, começamos a duvidar da utilidade de uma análise que toma como sujeito ou objeto uma mulher universal – como agente ou como matéria do pensamento. Tudo aquilo que tínhamos considerado útil, a partir da experiência social de mulheres brancas, ocidentais, burguesas e heterossexuais, acaba por nos parecer particularmente suspeito, assim que começamos a analisar a experiência de qualquer outro tipo de mulher (HARDING, 1993, p.8).

Sandra Harding considera que a grande conquista das críticas feministas ao androcentrismo na ciência foi que estas apontaram para a necessidade de revisão do pensamento em geral, interpelando “[...] as premissas mais fundamentais do pensamento ocidental moderno” (HARDING, 1993, p.12). Isto é também uma marca do pensamento feminista que, para Jane Flax (1995), coloca a existência do gênero como um problema, fazendo com que o conhecido pareça estranho e necessite, assim, de uma explicação.

El avance y resultado más importante de las teorías y prácticas feministas es que la existencia del género se ha convertido en un problema. Como en el desarrollo de cualquier nuevo tipo de saber, una de las dificultades más grandes es hacer que lo conocido resulte extraño y necesite explicación (FLAX, 1995, p.79).

Fundamentais para a crítica das teorias da dominação masculina foram as análises construídas pelo movimento dos direitos gays, de acordo com Richard Parker (2010). Estas críticas questionaram as categorias de masculinidade, de feminilidade, da sexualidade normativa e a noção de corpo. Tais críticas incidiram, sobretudo, no fato de que a dominação masculina operava a partir de um arcabouço conceitual fundado na heterossexualidade com ênfase no conflito entre homens e mulheres (p.140). De forma análoga, o movimento pelos direitos civis dos negros também “[...] aumentou a consciência de que as ideologias da sexualidade estão carregadas de pressupostos sobre raça, classe e nacionalidade” (PARKER, 2010, p. 140).

⁴⁶ O androcentrismo se refere ao ponto de vista estritamente masculino, heterossexual e branco na ciência, que gerou uma série de resultados tendenciosos (HARDING, 1993, p.10).

O famoso artigo de Gayle Rubin de 1975, *The Traffic in Women*, destacou algumas questões importantes para o campo (RUBIN, 1998). A autora criticou os pressupostos do sistema patriarcal como forma exclusiva de dominação presente em todas as sociedades. Entretanto, Rubin observava a existência de distinções de gênero em todas as sociedades, o que implicava em estratificações e diferentes formas de opressão (p.26). Rubin afirmou que cada sociedade tem um 'sistema de sexo-gênero' que consiste em

[...] un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humana son conformadas por la intervención humana y social y satisfechas en una forma convencional, por estrañas que sean algunas de las convenciones (RUBIN, 1998, p.24).

Rubin dá um passo importante, para além dos estudos de gênero mais clássicos, ao demonstrar que o nosso 'sistema sexo-gênero' é conformado pela heterossexualidade obrigatória e pela proibição da homossexualidade (p.38). Assim, o gênero não é apenas a expressão ou identidade de um sexo determinado, mas remete à necessidade de direcionamento do desejo para o sexo oposto. Ela conclui o seu texto afirmando que a tarefa do feminismo deveria ser a destruição do sistema social que cria o sexismo e o gênero, e a supressão dos papéis sexuais obrigatórios, acabando assim com as distinções de gênero (p.63).

Guacira Lopes Louro (2007), Richard Parker (2010) e Jeffrey Weeks (2010) analisaram as teorias que não operam mais sob a base da diferença sexual sob a denominação de 'construcionismo social'. Weeks (2010), salientando o aspecto social e histórico dado à sexualidade e ao corpo nesta perspectiva, a coloca em contraposição com o essencialismo do sexo, dominante nas primeiras teorias sobre a sexualidade, para as quais as diferenças anatômicas entre os corpos masculino e feminino são a justificativa das diferenças sociais e políticas existentes entre homens e mulheres. Weeks, ao citar Carol Vance, deixa claro que no construcionismo social existem diferentes abordagens, e que a ênfase e o grau de influência da sociedade sobre a construção do gênero variam (WEEKS, 2010, p.47).

Ao fazer uma crítica importante à concepção de construcionismo social de gênero, Linda Nicholson (2001) utiliza a expressão "fundacionalismo biológico" (p.12), constatando que há uma relação entre corpo, personalidade e

comportamento que é mais forte que o acaso, porém mais fraca que o determinismo. A consequência do fundacionalismo biológico para as teorias de gênero é a naturalização da ligação entre o corpo anatômico e certas formas de comportamento ou tipos psíquicos, demonstrando assim uma naturalização dos aspectos históricos, sociais e de linguagem. Também se corre o risco, nesta perspectiva, de generalizar questões que são locais, ocidentais e modernas, e considerá-las como universais.

Através da crença comum de que a “identidade sexual” representa o ponto comum entre várias culturas, frequentemente generalizamos o que é específico da cultura moderna ocidental ou de certos grupos dentro dela. [...] As feministas há muito vêm percebendo como argumentos relativos a explicações biológicas para personalidade e comportamento generalizam equivocadamente aspectos específicos da personalidade e do comportamento para todas as sociedades humanas (NICHOLSON, 2001, p.13).

A referência a um corpo a-histórico e universal que determina a experiência feminina e masculina em qualquer lugar do mundo, com uma pequena variabilidade decorrente do contexto sócio-histórico, leva a valorização de certos traços como intrinsecamente masculinos ou femininos (NICHOLSON, 2001, p.13). Para a autora,

[...] o biológico foi assumido como a base sobre a qual os significados culturais são construídos. Assim, no momento mesmo em que a influência do biológico está sendo minada, está sendo também invocada (NICHOLSON, 2001, p.11).

Na leitura de Sandra Harding (1993) os indivíduos são, antes de tudo, seres corpóreos. Com isto, ela afirma que homens e mulheres são diferentes quanto ao corpo e ao sexo, o que se reflete em suas vivências. Harding afirma que a luta política feminista deve garantir a existência da diferença entre os sexos (p.25). Guacira Lopes Louro (1995) considera que a igualdade como direito jurídico só pode ser requerida perante sujeitos diferentes, colocando em xeque a suposta contradição entre, por um lado, a luta por igualdade e, por outro, a afirmação da diferença (p.116).

Apesar dos argumentos em favor desta posição da facticidade do corpo serem bastante fortes, penso que defender esta divisão entre corpo, sexo e gênero, e a afirmação de qualidades inerentes ao masculino e ao feminino, leva a alguns problemas políticos e teóricos, tais como a generalização de questões ocidentais e

modernas para todas as sociedades, como apontou Linda Nicholson (2001). Deste modo, inclino-me em favor de teses pós-estruturalistas sobre uma historicidade radical tanto do corpo quanto do sexo, aproximando-me de teóricas e de teóricos como Judith Butler (1998; 2003; 2010), Michel Foucault (2003) e Donna Haraway (1991), para citar alguns.

Butler (1998) sintetiza esta posição:

Desconstruir o conceito de matéria ou de corpo não é negar ou recusar ambos os termos. Significa continuar a usá-los, repeti-los, repeti-los subversivamente, e deslocá-los dos contextos nos quais foram dispostos como instrumentos do poder opressor (p.38).

Para manter o poder explicativo e político da categoria gênero, Donna Haraway (1995) observou a necessidade de se fazer a história do sexo e da natureza e com isso desconstruir identidades essenciais, produzindo saberes localizados. Haraway optou assim por usar o conceito de 'aparato da produção corporal', que seria útil para a "[...] compreensão da geração – a produção e reprodução concretas – de corpos e outros objetos de valor nos projetos de conhecimento científico" (HARAWAY, 1995, p.40). Para a autora, na tradição científica

[...] o sexo é apenas a matéria do ato de gênero; a lógica da produção parece inescapável nas tradições dos binarismos ocidentais. Essa lógica narrativa analítica e histórica explica meu nervosismo a respeito da distinção sexo/gênero na história recente da teoria feminista. O sexo é "recuperado" para ser rerepresentado como gênero, que "nós" podemos controlar. Parece impossível evitar a cilada da lógica apropriacionista de dominação, inscrita no par binário natureza/cultura e na linhagem que ela gerou, incluindo a distinção sexo/gênero (HARAWAY, 1995, p.36).

Donna Haraway (1995) salienta o aspecto 'gerativo material-semiótico' dos corpos, ou seja, a produção de significados implicada em conceitos como corpo e natureza (p.40). Com isso, ela critica a neutralidade dos objetos da ciência e dos/as cientistas, em favor de conhecimentos que reconheçam sua localização e seu aspecto interessado. Desse modo, a partir de Haraway é possível incorporar estas considerações acerca da historicidade dos conceitos, principalmente corpo e natureza, sem a necessidade de descartarmos completamente o conceito de gênero.

Uma das primeiras pontes entre o pensamento de Michel Foucault e as teorias feministas em direção a um conceito de gênero mais útil à análise histórica, é observada na investida teórica de Joan Scott (1995). O seu conceito de gênero deve muito à analítica do poder de Foucault, além do método da ‘desconstrução’ de Jacques Derrida. Sua definição comporta duas afirmações: “[...] [gênero] é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86).

[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. [...] Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder (p.88).

A fim de evitar confusões e problemas conceituais, é necessário destacar algumas distinções importantes para o campo dos estudos de gênero, como uma delimitação do sexo em relação à sexualidade, bem como ao gênero. Jeffrey Weeks (2010, p.43) faz uma distinção dos três termos em questão. Segundo ele, sexo seriam as diferenças anatômicas que distinguem o macho e a fêmea da espécie; o gênero constitui a diferenciação entre mulheres e homens no terreno social; e a sexualidade, por sua vez, é formada de crenças, de identidades, relações e comportamentos, que são históricos e ligados à vivência do corpo e dos prazeres.

Embora a análise de Jeffrey Weeks se baseie num referencial pós-estruturalista e tome emprestado muito do que Foucault afirmou sobre as relações de poder, é possível perceber em sua produção teórica a presença de um termo universal e estático sobre o qual se constroem os gêneros: o sexo. A referência ao sexo como dado sob o qual se constrói o gênero pode ser tomada como resquícios das leituras da diferença sexual, ou de teorias psicanalíticas e marxistas que marcaram o campo do feminismo e dos estudos de gênero durante muito tempo (SCOTT, 1995, p. 77).

Na leitura de Michel Foucault (2003), diferentemente de Weeks, o sexo é claramente um produto das relações de poder, dos exercícios do dispositivo da sexualidade. Segundo Foucault, não se trata de negar o corpo, mas de mostrar que a relação da história com a biologia é mais complexa do que se tende a pensar (p.142). Para o filósofo, o corpo e a história estão ligados pelas tecnologias de poder que investem na vida, o bio-poder. Desta maneira, o que usualmente tomamos como um dado, o sexo, é na realidade produto da ação deste mecanismo de poder que é a sexualidade.

[...] a noção de sexo garantiu uma reversão essencial; permitiu inverter a representação das relações entre o poder e a sexualidade, fazendo-a aparecer não na sua relação essencial e positiva com o poder, porém como ancorada em uma instância específica e irreduzível que o poder tenta da melhor maneira sujeitar; assim, a ideia “do sexo” permite esquivar o que constitui o “poder” do poder; permite pensá-lo apenas como lei e interdição. [...] Não se deve imaginar uma instância autônoma do sexo que produza secundariamente, os efeitos múltiplos da sexualidade ao longo de toda a sua superfície de contato com o poder. O sexo é ao contrário, o elemento mais especulativo, mais ideal, e igualmente mais interior, num dispositivo de sexualidade que o poder organiza em suas captações dos corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres (FOUCAULT, 2003, p. 145).

Foucault (2003) faz uma história ou uma genealogia dos investimentos no corpo que produziram nossa sociedade e organizaram as relações em torno da reprodução e da heterossexualidade, marcando as demais formas de expressão sexual como desvios ou perversões (p.37). O sexo é o produto do dispositivo de sexualidade, e condensa os discursos normativos da heterossexualidade. Desta maneira, podemos observar que se estabeleceu uma conexão entre o gênero e a sexualidade: a expressão ‘normal’ em relação ao gênero é aquela ligada ao desejo heterossexual.

Ao lado da crítica ao fundamento biológico e anatômico dos gêneros encontramos, Donna Haraway (1991), Judith Butler (2003;2010), Guacira Louro (2007), Deborah Britzman (2010) e Linda Nicholson (2001). Donna Haraway (1991) afirma que não há uma condição de feminilidade natural que dê unidade à categoria ‘mulheres’, pois questiona o papel preponderante da natureza em nossa sociedade na conformação das identidades de gênero (p.155). Antes, ela usa a metáfora do

‘ciborgue’ para o ser humano na contemporaneidade, bem como para o sujeito do feminismo, salientando a situação artificial do gênero (p.150).

Para Guacira Lopes Louro (2007), leituras naturalizantes do gênero levam ao erro que consiste em tomarmos as identidades de gênero e a sexualidade, ou a orientação sexual como a mesma coisa ou como intrinsecamente ligados. A orientação sexual, segundo Louro (2007) refere-se às formas como os sujeitos vivem sua sexualidade, seja com parceiros do sexo oposto, do mesmo sexo, de ambos os sexos ou mesmo sem parceiros. Ela distingue-se da identidade de gênero na medida em que esta se refere à forma como os indivíduos se identificam social e historicamente como masculinos ou femininos (p.26). Louro considera, desta forma, que um homem pode ser gay sem que isso coloque em jogo o seu gênero, e o mesmo pode ser dito de uma mulher lésbica ou bissexual.

Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito “gênero”. Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como “verdadeiras/verdadeiros” mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (LOURO, 2007, p.34).

A ligação que costumamos fazer entre heterossexualidade e gênero é resultado de uma estratégia, definida por Judith Butler, chamada de ‘heteronormatividade’ (JUNQUEIRA, 2009).

Em diálogo com Michael Warner, Rogério Diniz Junqueira (2009) define a heteronormatividade, de Butler, como um conjunto de valores, normas, dispositivos pelos quais a heterossexualidade é legitimada e naturalizada como única possibilidade de expressão identitária e sexual. Assim, qualquer outra forma de sexualidade não reprodutiva é tomada como desvio, aberração, doença, imoralidade, crime. Esta norma está fundamentada na crença da divisão binária e naturalizada dos sexos: dois sexos opostos que dão origem a dois gêneros distintos. Forma-se, desta maneira, uma sequência lógica sexo-gênero-sexualidade que conforma corpos, sujeitos e identidades ordenados para a heterossexualidade (p.113).

Para Junqueira (2009), a coerência das identidades de gênero nesta lógica também se deve à constituição do preconceito contra homossexuais, isto é, a homofobia, entendida por ele como preconceito, discriminação e violência verbal e física contra a população LGBT (p.116). O autor demonstra que a homofobia não é um acontecimento que pode ser reportado aos indivíduos e tratado neles, mas envolve a sociedade e suas instituições com o intuito de naturalizar a heterossexualidade como norma. Ao mesmo tempo, ele critica a ideia de que a violência homofóbica é coisa corriqueira e sem importância.

Uma vez que a homofobia desempenha um papel estruturante, de controle e policiamento das “normas de gênero”, todas as pessoas são chamadas, em maior ou menor medida, a fazerem as contas com ela. Os preconceitos, as discriminações e as violências homofóbicas são, portanto, preconceitos, discriminações e violências de *gênero*, em cujas lógicas estamos *todos/as* engastados/as. Como expressão obrigatória da heteronormatividade, a homofobia se instala na ordem dos discursos e do mundo e, aí, na vida de todas as pessoas, inclusive na dos heterossexuais (sic) (e, em alguns casos, principalmente na delas) (JUNQUEIRA, 2009, p.117, *grifos do original*).

Em conformidade com isto Anderson Ferrari (2009) afirma que existe muito investimento simbólico ligando as identidades de gênero às identidades sexuais. A associação entre gênero e orientação sexual garante a inteligibilidade de ser homem ou ser mulher, desde que a orientação seja a heterossexualidade (p.101). Estes investimentos na produção de homens e mulheres hegemônicos em torno da heterossexualidade, e a consequente desvalorização da homossexualidade constituem, segundo Ferrari (2009), as normas de gênero.

As leituras de Rogério Diniz Junqueira (2009) e Anderson Ferrari (2009) fundamentam-se nas análises de Judith Butler (2003) da obra *Problemas de Gênero*. Judith Butler descarta a ideia de que o sexo biológico seria uma superfície sobre a qual o gênero social estaria inscrito. Opondo-se ao construcionismo social, ela entende que, além do gênero, o corpo e o sexo são produzidos discursivamente, colocando sob suspeita o argumento de uma dimensão pré-discursiva do indivíduo (BUTLER, 2003, p.25). Nas palavras da autora:

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a

cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura. [...] Essa produção do sexo *como* pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero (BUTLER, 2003, p.25-26, *grifos do original*).

No prefácio do livro *Bodies that matter*, traduzido por Guacira Lopes Louro e intitulado *Corpos que pesam*, Butler (2010) mostra como o sexo é constituído por práticas discursivas e funciona como um ideal regulatório para a materialização dos corpos (p.154). Butler faz uma afirmação radical sobre a produção histórica dos corpos, sexos e gênero, no interior de ordens de inteligibilidade e normatividades históricas. Para a autora não há como pensarmos num corpo independente dos discursos e das práticas sociais que o nomeiam e definem, para além de grandes regimes sociais, como, por exemplo, a heterossexualidade, pois “[...] não existe nenhuma referência a um corpo puro que não seja, ao mesmo tempo, uma formação adicional daquele corpo” (p.164).

A ‘materialização’ dos corpos se dá, segundo Judith Butler (2010), por uma operação que ela irá denominar de ‘performatividade de gênero’. A ideia de performatividade deve ser entendida “[...] não como um “ato” singular ou deliberado, mas, em vez disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (p.154). Assim, a performatividade de gênero é a reiteração da norma regulatória do sexo, que classifica os corpos em dois sexos distintos, a partir e com o intuito de consolidar o imperativo heterossexual. Desse modo, a autora problematiza a compreensão moderna de corpo, sexo e gênero afirmando que estes não podem ser entendidos fora dessa grande ordem social, a heterossexualidade, que será construída no século XIX. O trabalho de Foucault (2003) sobre a sexualidade revelou os meandros desta construção, isto é, demonstrou a produção da sexualidade como dispositivo de controle de corpos⁴⁷.

Corroborando a tese foucaultiana da construção da heterossexualidade por meio da demarcação de um terreno de anormalidade, Butler (2003) afirma que na

⁴⁷ Uma análise sobre a sexualidade e as formas de governo da vida foi feita no capítulo anterior em que se discutiu as formas de governamento dos corpos e a questão da normalização. Importante para a presente análise é que Foucault (2003) demonstrou que a produção da heterossexualidade como o modelo de normalidade dependeu da desqualificação da homossexualidade e das chamadas perversões sexuais.

modernidade formou-se uma matriz discursiva ontológica, a heterossexualidade compulsória, a partir da qual todas as formas de compreensão e descrição do corpo e do sexo, além de todas as formas de interpretação das relações entre corpos e desejos, foram desenhadas. A heterossexualidade torna-se, com efeito, a fonte de inteligibilidade dos corpos, desejos e prazeres, ao naturalizar a ideia de que “[g]êneros “inteligíveis” são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (p.38). Esta matriz heterossexual é também responsável pelo estabelecimento de práticas institucionais e discursivas que normatizam as relações sociais.

A partir de uma ideia de heterossexualidade como norma social geral, tanto os sexos quanto os gêneros só poderão ser compreendidos de forma binária, isto é, o corpo masculino e o corpo feminino, e a heterossexualidade entendida como a forma de interação entre corpos e sujeitos. Um exemplo disso são alguns discursos psicanalíticos que, segundo Márcia Arán e Carlos Augusto Peixoto Júnior (2007), defendem a tese de que a cultura e o simbólico só existem dentro de um modelo de relações heterossexuais, atribuindo a esta “[...] concepção da sociabilidade o estatuto de fundamento originário da linguagem e da própria subjetividade” (p.138). Neste sentido, a homossexualidade é incompreensível, porque não corresponde “[...] a um esquema binário hierárquico, e permanece como um excesso impossível de ser inscrito no âmbito simbólico” (p.142). Para Judith Butler (2003), toda e qualquer prática sexual ou social que não seja heterossexual é compreendida como outra, ou fora da norma por não corresponder à lógica que liga sexo-gênero-desejo (p.45).

Ao analisar as teorias de Butler e de outras autoras, Miskolci (2007a) demonstra que o temor em relação à homossexualidade foi construído pela ideia de que esta oferece um risco à família tradicional, à hierarquia dos sexos, à reprodução biológica e aos valores tradicionais. Nesta leitura, a homossexualidade é erigida como uma concepção amoral, como uma ameaça ao *status quo* de uma sociedade que está abandonando estes valores ‘fundamentais’ (p.104). A mera visibilidade da homossexualidade, de acordo com o autor, ameaça a coesão desta norma social.

Entretanto, a constituição de corpos dentro da norma da heterossexualidade, ou como Judith Butler (2010) os chamou, esses “corpos que pesam”, ou corpos que

valem⁴⁸, depende da produção de uma dimensão de ‘corpos abjetos’ que desarticulam a norma heterossexual, constituindo o exterior da produção da materialidade corpórea (p.156).

Mais uma vez o discurso psicanalítico, na leitura de Márcia Arán e Carlos Augusto Peixoto Júnior (2007), exemplifica essa construção de um campo de alteridade ao compreender a homossexualidade como perversão em si (p.141). Na medida em que esta alteridade não pode gozar de um *status* social e jurídico pleno, estes sujeitos são alvos do ódio, e assim como fantasmas, evocados continuamente na constituição da norma heterossexual. Por exemplo, as formas de insulto como ‘viado’, ‘sapata’, entre outros, são parte dos processos de reiteração da norma, ou como chamou Butler, de citacionalidade (BUTLER, 2010, p.154). Deve-se ressaltar que tanto uma atitude tolerante em relação às práticas não heterossexuais, como uma atitude violenta e ofensiva, parte do mesmo princípio, que é a heterossexualidade como forma de inteligência e compreensão primeira. Embora sejam os outros da norma, estes não-sujeitos não a transcendem pois não estão aquém da normalização, já que, como diria Alfredo Veiga-Neto (2011, p.75), tanto o normal quanto o anormal estão sob o abrigo da norma.

A partir desses pressupostos analíticos, os ‘anormais’ do gênero e da sexualidade, rearticulam os termos da legitimidade e da inteligibilidade, mostrando os limites das identidades normativas e da própria ideia de um sujeito auto-centrado e constituído pelas categorias do sexo, como Judith Butler (2003) sugere ser o caso dos intersex (p.46). Na sua leitura, Butler (2010) mostra então, que mesmo o sujeito normativo é produzido no âmbito da performatividade do gênero, e esta performance é estabelecida pela reiteração infinita da norma.

Judith Butler demonstra a arbitrariedade da norma heterossexual, que foi produzida no âmbito de uma determinada história, a nossa, isto é, a modernidade ocidental. Esta norma gera violência e exclusão pela produção de formas de viver que contam como ‘vida’ ou dos ‘corpos que pesam’, e de forma inversa, a produção dos ‘outros’, que não contam como vida e não valem, podendo ser descartados (BUTLER, 2010, p.171). Uma tarefa fundamental para qualquer teórica e teórico no

⁴⁸ O tradutor afirma em uma nota que optou pela tradução “que pesam” (that matter), para manter a ambigüidade da expressão que Butler utiliza, que significa literalmente “que importam”, além de fazer uma referência à matéria (BUTLER, 2010, p.171).

sentido de questionar esta norma é fazer a história do sexual, segundo Márcia Arán e Carlos Augusto Peixoto Júnior (2007), pois

[...] o modelo tradicional, ao qual se recorre para pensar a diferença entre os sexos na psicanálise, é o modelo – historicamente construído nos séculos XVIII e XIX – da hierarquia entre o masculino e o feminino e da exclusão da homossexualidade (ARÁN e PEIXOTO JÚNIOR, 2007, p.142).

Pesquisas nas instituições escolares têm contribuído para os estudos de gênero e demonstrado a pertinência da reflexão sobre a heteronormatividade e a heterossexualidade compulsória, demonstrando que a organização das categorias do feminino e masculino é feita também nas instituições por meio dos exercícios de poder e de práticas discursivas (CÉSAR, 2009; 2009a; ALTMANN, 2001; LOURO, 2001; 2007; 2010a; XAVIER FILHA, 2009). A próxima parte desse capítulo traz uma reflexão sobre gênero e sexualidade na escola, pontuando alguns estudos que corroboram as teses desenvolvidas nessa primeira parte.

2.2 Gênero e sexualidade nas escolas

Me and my brother were talking to each other
'Bout what makes a man a man
Was it brain or brawn, or the month you were born
We just couldn't understand⁴⁹
'Tattoo' (The Who)

Nesta parte do texto procuro refletir acerca das relações entre escola, gênero, sexualidade e diversidade sexual. Dialogo com autoras e autores como Maria Rita de Assis César (2009a), Helena Altmann (2001), Guacira Lopes Louro (2007; 2010), Dagmar Meyer (2010), Constantina Xavier Filha (2009), Rogério Diniz Junqueira (2009) e Deborah Britzman (2010) que refletem especificamente acerca desta interface gênero, sexualidade e educação.

Ao pensar nas formas como a sociedade institui um controle sobre a sexualidade, protegendo-se de uma suposta ameaça à moralidade, as reflexões de Richard Miskolci (2007a) também contribuíram para a construção desta parte do

⁴⁹ “Eu e meu irmão estávamos conversando/ Sobre o que faz de um homem um homem/ Seria inteligência ou músculos, ou o mês em que nasceu/ Nós não conseguíamos entender.”

capítulo. A reflexão de Eve Sedgwick (2007) acerca do armário (*closet*) como uma lógica social heterossexista também nos ajuda a entender as formas de invisibilização da diversidade sexual nas escolas. Sobretudo, contamos com um conjunto de problematizações de Michel Foucault (2003) a respeito do dispositivo de sexualidade que ecoa em todas as outras obras e que constitui também as fundações sobre as quais este texto se constrói.

A escola faz parte das instituições sociais que produzem discursos e práticas sobre o gênero, e ao mesmo, tempo, é uma instituição produzida por essas distinções de gênero, sendo, portanto, ‘gendrada’ como lembra Dagmar Meyer (2010). A assunção de um gênero ou a constituição de homens e mulheres, segundo a autora, é um “[...] processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo” (MEYER, 2010, p.16) ocorrendo, portanto, o tempo todo nas práticas sociais e nas diversas instituições. Por este viés, Meyer demonstra a legitimidade de se realizar estudos de gênero dentro das instituições escolares. A escola, por esta lógica, pode ser analisada em sua dimensão estratégica diante da sociedade, como local privilegiado de normalização e produção de saberes sobre o gênero. Conforme Rogério Diniz Junqueira (2009) problematiza:

[...] é preciso ir além e perceber como a escola, enquanto instituição, com suas normas, rotinas, ambiências, produz e reitera concepções e lógicas homofóbicas. A escola representa um lócus central para a produção dos ditames heteronormativos e, assim, desempenha um papel central na produção, na reprodução e na divulgação da homofobia, produzindo seus efeitos sobre todos os sujeitos que a povoam (p. 121).

Se a sociedade não mais prende ou trata os sujeitos ‘desviantes’, ela se utiliza de outra maquinaria e “[...] encontra meios de controlar aqueles cujos estilos de vida supostamente ameaçam a normalidade social” (MISKOLCI, 2007a, p.113). Este novo maquinário é guiado pela ideia de ‘controle’, de Deleuze (1992), e composto de medidas educacionais, estratégias de prevenção e regulamentação legal. Neste sentido, a batalha travada pelos movimentos homossexuais pela garantia ao casamento, parece uma tentativa de se enquadrar nos padrões aceitos socialmente, sendo portanto, resultado destas formas de controle social. O casamento gay ou a parceria civil é, em última instância, uma tentativa de

adequação da homossexualidade aos padrões normativos da heterossexualidade, fazendo com que indivíduos homorientados vivam como se fossem heterossexuais. Para Miskolci (2007):

Provavelmente o casamento gay alteraria para melhor a concepção vigente da diversidade sexual como algo benigno para a sociedade. No entanto, ao se concentrar em uma concepção familiar, leia-se convencional e normativa, das relações amorosas e sexuais, a parceria civil também se revela um objetivo político sem compromisso com uma transformação da forma como a sociedade atualmente lida com a variabilidade sexual e afetiva. Nesse sentido, a luta pela parceria civil representa um retrocesso para um movimento político que, até o início da década de 1980, se propunha ser o catalisador de transformações sociais profundas (p.121-122).

Como Maria Rita de Assis César (2009a) afirma, num contexto histórico de reivindicações dos coletivos LGBT para sua efetiva aceitação nas escolas – e de maneira especial quanto a transexuais e travestis – é preciso ir além do sistema sexo-corpo-gênero e pensar na existência de experiências de gênero que não correspondem ao modelo heterossexual. Assim, pode-se escapar à reprodução de concepções heteronormativas, que desqualificam a diversidade sexual, e reforçam uma visão estereotipada e excludente de gênero, tomando o masculino e o feminino como categorias rígidas, separadas e independentes.

Nos mesmos rumos de César, Constantina Xavier Filha (2009) considera impreterível o questionamento da norma produzida pelo dispositivo de sexualidade em direção a uma verdadeira diversidade sexual e equidade de gênero. Nesse sentido, sobre a recusa da maioria das escolas em aceitar o nome social de travestis e transexuais, Maria Rita César (2009a) pondera que,

[...] porque estes corpos não normativos colocam em cheque as certezas estabelecidas pelo sistema sexo-corpo-gênero, que a escola, mesmo diante de programas de educação sexual, diversidade sexual e combate ao preconceito, ainda insiste em preservar (p.145).

A escola se exime das discussões acerca da diversidade sexual e de gênero por considerá-las questões do âmbito privado, a ser tratado na família, ou porque seus agentes se dobram às pressões do meio externo à escola que interfere nesta por meio de argumentos frequentemente moralistas e religiosos (JUNQUEIRA, 2009). Enquanto temas como o racismo, a violência contra os povos indígenas e a diversidade religiosa têm sido inseridos gradualmente nas salas de aula, segundo o

autor, dever-se-ia somar a estes ‘problemas’ as discussões sobre gênero e diversidade sexual (p.132).

Algumas razões para se manter estas discussões longe da sala de aula podem ser inferidas a partir das reflexões de Eve Sedgwick (2007) e Richard Miskolci (2007; 2007a). Sedgwick (2007) observa que a nossa sociedade moderna, desde o século XIX, segue uma lógica segundo a qual a heterossexualidade é pressuposta e a homossexualidade foi condenada a viver escondida, na situação contraditória do armário (*closet*). A autora produziu o conceito de ‘epistemologia do armário’ afirmando que esta “[...] tem sido produtora incansável da cultura e história do ocidente como um todo” (SEDGWICK, 2007, p.23), não só ocultando a homossexualidade e relegando-a a um limbo, mas reforçando com isso a posição ‘natural’ da heterossexualidade. Sobre esta estratégia heterossexista, Richard Miskolci (2007) afirma que

[...] o armário não é um objeto de reflexão apenas sobre aqueles que se relacionam com pessoas do mesmo sexo, mas também o meio de regulação que garante privilégios àqueles que se relacionam com indivíduos do sexo oposto e mantém a ordem heterossexista com suas instituições (como o casamento e a família tradicionais) e seus valores (como a assimetria entre os gêneros). Em suma, o armário não diz respeito apenas àqueles que vivem suas vidas amorosas em segredo, mas também àqueles que usufruem o privilégio de vivê-las abertamente (p.58).

Para Guacira Lopes Louro (2007; 2010), da mesma maneira, a escola usa estratégias para invisibilizar as formas de sexualidade e de gênero que considera desviantes. A principal destas estratégias, para a autora, é a afirmação do caráter supostamente privado da sexualidade e a consequente despolitização, tanto da sexualidade, quanto da própria instituição escolar. Contra esta estratégia, Richard Miskolci (2007a) reafirma o privado como político e a sexualidade como uma questão pública, pois observa que “[...] a homofobia e suas manifestações acontecem predominantemente no espaço público” (p.126). Louro (2010) também é enfática em demonstrar o quanto a despolitização da sexualidade é problemática e serve como uma determinada estratégia. A heterossexualidade não sendo marcada pelo signo da alteridade, como o é a homossexualidade, surge diante da sociedade como a realidade deixando de ser percebida como uma representação (LOURO, 2010, p.16).

Além disso, tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los/as às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2007, p.67-68, *grifos do original*).

Para a autora, ao utilizarmos o dispositivo da sexualidade para olhar para a sociedade nós aprendemos a separar normalidade de anormalidade, com respeito não só à sexualidade, como também ao gênero (LOURO, 2010, p.16). Existem códigos bastante rígidos que separam comportamentos masculinos e femininos. Quando a masculinidade e feminilidade são restringidas a um pequeno repertório de possibilidades, quebrar as normas do gênero e da sexualidade poderá representar um risco para a ordem heterossexual. Desta forma, a masculinidade e a feminilidade são exaustivamente questionadas e colocadas em xeque, pois essa lógica não admite variadas formas de ser homem e de ser mulher, homo ou heterossexual.

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se “enquadram” em uma dessas formas (LOURO, 2007, p.34, *grifo do original*).

Nilson Dinis e Roberta Cavalcanti (2008) em uma pesquisa com estudantes de Pedagogia a respeito de suas visões acerca da homossexualidade, demonstraram, à primeira vista, um quadro positivo. Seus achados apontavam para uma transformação nas relações de gênero e sexualidade na escola, manifesta por discursos mais positivos ou menos excludentes com respeito à homossexualidade

(p.102). No entanto, ao fim do estudo, Dinis e Cavalcanti concluíram que, de fato, apesar das estatísticas mais favoráveis obtidas das respostas aos questionários, os discursos sobre a homossexualidade seguiam as regras do ‘politicamente correto’. Estes discursos remetiam mais para a tolerância a homossexuais do que para o questionamento da norma heterossexual e com isso, mantinham a visão de que a homossexualidade é um desvio da normalidade. (p.105)

Tomando-se as políticas públicas como principal meio de regulação do biopoder sobre a população, a forma mais eficaz de generalizar os efeitos da biopolítica são as políticas educacionais, que atingem grande parte da população. Esta reflexão se coaduna com a tese de Richard Miskolci (2007a) sobre o controle social. De acordo com esta visão, a educação, orientada pelas políticas públicas, exerce um controle sobre os sujeitos reforçando uma norma heterossexual e produzindo posições subjetivas, como no caso dos/as homossexuais que buscam a adequação a um modelo de relacionamento, o casamento.

A questão da sexualidade na escola também é importante para este trabalho. Sendo assim, uma reflexão sobre a educação sexual pode demonstrar os seus efeitos normativos, especialmente quando está ligada às políticas públicas da educação. Deborah Britzman (2010) reflete que quando a educação sexual parte do princípio de que existe apenas uma verdade a respeito da sexualidade, passa a ser transmitida nos moldes da informação. Tende, portanto, a ressaltar os riscos associados a certas práticas, nomeando as práticas que são corretas e saudáveis, e aquelas que são erradas. A educação sexual nestes moldes torna-se normativa, além de favorecer uma identidade sexual em contraposição a outras. Helena Altmann (2001) chega às mesmas conclusões em suas análises dos PCN (p.580). Para Britzman (2010):

Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária – quando, digamos, a educação, a sociologia, a antropologia colocam sua mão na sexualidade – a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexuada. Mais ainda: quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível (p.90).

Analizando o tema transversal dos PCN, 'orientação sexual', Helena Altmann (2001), demonstrou que o dispositivo de sexualidade continua incitando a produção de discursos. A justificativa para a reinserção da orientação sexual nas escolas encontra-se, segundo a autora, na afirmativa de que há, por um lado, a necessidade de prevenção de doenças venéreas, e por outro, de que está havendo uma mudança nos padrões de comportamento sexual, exemplificada na incidência de casos de gravidez na adolescência. Portanto, os discursos sobre a sexualidade na atualidade continuam a controlar a população e os indivíduos, porém agora segundo o princípio da saúde e da prevenção (ALTMANN, 2001, p.579).

A reinserção da orientação sexual na escola parece estar associada, por um lado, a uma dimensão epidêmica – como fora no passado em relação à sífilis – e, por outro, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual. Este quadro evoca, portanto, intervenções em escala populacional, bem como individual (ALTMANN, 2001, p.579).

Vemos a partir destas reflexões, o quanto o gênero e a sexualidade nas escolas têm, predominantemente, tomado a forma de discursos normativos, de maneira a transmitir uma verdade sobre o que é o sexo e a sexualidade, e distinguindo de forma bastante rígida um terreno da masculinidade e outro da feminilidade. As razões para isso mostram-se inúmeras, mas tendem a demonstrar, em última instância, uma preocupação com a manutenção da primazia heterossexual, travestidos por outros interesses como a saúde e a higiene. Alternativas a este modelo pedagógico são escassas e sempre correm o risco de recair em modelos universalizantes a respeito da sexualidade. Neste sentido, caberia uma reflexão menos marcada pelo determinismo das propostas e mais voltada para o questionamento destas normas, pois “[...] a política *queer* reside justamente nesta recusa do jogo, na decifração de suas regras como a melhor forma de subvertê-las” (MISKOLCI, 2007, p.62). Uma Pedagogia que se insere num programa governamental de ampla difusão muito provavelmente perdeu grande parte de seu potencial crítico e de subversão (MISKOLCI, 2007a).

Inspirado por estas análises, que seguem os passos da reflexão foucaultiana, proponho algumas questões para pensarmos uma ‘outra’ pedagogia, uma pedagogia levada a se ‘estranhar’ pelas provocações das teorias *queer*. A próxima parte deste capítulo procura trazer para reflexão algumas questões já levantadas pelos autores

e autoras, e, se possível, lançar novos problemas para uma nova escola, menos excludente e normativa. É preciso lembrar que a Pedagogia que se problematiza aqui e suas resistências serão sempre locais, da mesma maneira que as relações de poder (FOUCAULT, 1995), pois cada escola enfrenta questões e lida com estratégias diversas. Desta maneira, não trazemos aqui um programa generalizável, nem pretendemos que estas propostas se institucionalizem, a abertura para novas questões é sempre necessária.

2.3 Questões para uma pedagogia *queer*

Now we're coming out,
out of our closets
Out on the streets,
yeah, we're coming out⁵⁰
'Make up' (Lou Reed)

Finalizando este capítulo gostaria de voltar a alguns dos questionamentos lançados previamente a fim de pensar em experiências de educação diferentes, ou pensar uma pedagogia *queer*. Não se trata de um modelo prescritivo de educação, qual uma receita a ser seguida e generalizada contendo aquilo que deve ser feito em cada situação, pois, com efeito, faltar-lhe-ia “(...) as proposições e os objetivos definidos, as indicações precisas do modo de agir, as sugestões sobre as formas adequadas para ‘conduzir’ os/as estudantes, a determinação do que ‘transmitir’” (LOURO, 2001, p.552). Aquilo que se pode oferecer são algumas questões a serem consideradas para a efetivação de outras práticas educacionais, práticas que não procurem instituir padrões normativos e sem um modelo ideal de sujeito.

Para iniciar esta reflexão trago um trecho de Tomaz Tadeu da Silva (2007):

[...] a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. [...] O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar,

⁵⁰ “Agora nós estamos saindo (assumindo)/ saindo de nossos armários/ Saindo nas ruas/ Sim, nós estamos saindo”.

contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa (p.107).

Se tomarmos a teoria *queer* como uma atitude epistemológica crítica, assim como o autor nos provoca a olhar, e não somente como uma problematização acerca de gênero e sexualidade, creio que podemos observar inúmeras consequências deste ‘pensar *queer*’, ou desta atitude *queer* no terreno da educação. Vale lembrar que isso não implica meramente em inserir questões sobre um sujeito *queer* na educação, tampouco se contentar em integrar no currículo o estudo da homossexualidade ou da diversidade sexual. É preciso ir além da polarização heterossexual/homossexual, no olhar de Guacira Lopes Louro (2008).

Devemos ter a clareza de que o combate à homofobia é uma meta importante e intermediária. Mais do que combatê-la, é preciso “[...] desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados [...]” (LOURO, 2008, p.49). Se a norma é questionada e mostrada em sua artificialidade, a violência que surge como seu efeito direto pode recrudescer.

Abordar a homossexualidade na educação sem questioná-la como uma categoria engendrada por uma estratégia discursiva não abala a hierarquia existente no binômio homossexualidade/heterossexualidade. A falta do questionamento desqualifica as práticas homossexuais e afirma a necessidade, politicamente correta, de tolerância. Guacira Louro (2010) denuncia a manutenção da estratégia heterossexual e o caráter individualizante implícito no conceito de tolerância. Com isso interpela a nos darmos “[...] conta da assimetria que está implícita na ideia de tolerância” pois está ligada “[...] à condescendência, à permissão, à indulgência” (p.48).

Para Constantina Xavier Filha (2009) pensar uma educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual é uma tarefa bastante complexa. A escola não está acostumada a pensar em termos de diversidade, mas a partir de um modelo de sujeito central do qual os outros serão considerados a diferença marginal. Trata-se de ter em conta que o trabalho que procurar romper com esta Pedagogia será mais marcado por incertezas e por questionamentos, que as verdades serão provisórias e os conhecimentos deverão

ser contextualizados. Para fugir a uma educação normativa será preciso criticar a fixidez dos conhecimentos e da própria educação, frequentemente ligadas à ideia de que existe um sujeito pedagógico universal (XAVIER FILHA, 2009, p.21). Podemos observar que, dentro destas críticas *queer*, as verdades pedagógicas engendram e instituem um sujeito normativo.

Nos moldes destas reflexões, Deborah Britzman (2010) propõe uma educação sexual que se afaste daquilo que Foucault definiu como dispositivo de sexualidade. A autora afirma que existem três ‘versões’ ou possibilidades de educação sexual. Para ela existe um modelo normal, uma educação sexual crítica, e aquela que ainda não se tolera, das quais somente a última, por não se pretender completa e normativa, conseguiria escapar ao dispositivo foucaultiano (p.92). Britzman procura traçar aquilo que ela julga ser uma educação sexual que ainda não se tolera, cujo fundamento seria a manutenção da curiosidade em relação à sexualidade, a desconfiança em relação ao óbvio e a vontade de conhecer as diversas manifestações da sexualidade. Além disso, sustentaria uma incerteza acerca do conhecimento, ou melhor, a ‘certeza’ de que não se pode saber tudo de uma vez por todas (p.109).

A proposta de Deborah Britzman (2010) para uma nova educação sexual poderia dialogar com algumas das reflexões de Eve Sedgwick (2007). Britzman considera que a ignorância sobre a homossexualidade é, em última instância, um desconhecimento também acerca da heterossexualidade. Para Sedgwick, a ignorância (da homossexualidade) é um dos efeitos da epistemologia do armário que obriga as sexualidades ‘desviantes’ a viverem ocultas. O armário tem como efeito para os heterossexuais um desconhecimento acerca de **quem** são os/as homossexuais além de ignorar **o quê** de fato é a homossexualidade, pois esta, para todos os efeitos, não existe (SEDGWICK, 2007, p.35).

Ao se propor pensar o ‘impensável’ na educação sexual, Britzman (2010) procura fugir a uma educação sexual praticada no início do século em vários locais do globo, que tinha como objetivo a purificação da raça, e que visava à produção de indivíduos normais ou normalizados⁵¹.

⁵¹ Michel Foucault (2003) aponta para isso a respeito da Europa, desde o fim do século XIX; Deborah Britzman (2010), com respeito ao Canadá, por volta de 1910; e Maria Rita de Assis César (2009) apresenta situação similar no Brasil nas décadas de 20 e 30.

A educação sexual tornou-se, pois, o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras. A mudança para uma pedagogia de produção da normalidade e a idéia de que a normalidade era um efeito da pedagogia apropriada e não um estado *a priori* tornou-se, essencialmente, a base para o movimento higienista social chamado “educação sexual” (BRITZMAN, 2010, p. 95).

As reivindicações por discussões sobre gênero e sexualidade na escola culminaram, no Brasil, na inclusão destes temas num fascículo dos PCN, como um tema transversal a ser trabalhado em todas as disciplinas. Contudo, a forma como eles são abordados neste material não consegue romper com um modelo heteronormativo, reforçando visões estereotipadas e coibindo as discussões sobre diversidade sexual (CÉSAR, 2009).

Na análise de Maria Rita César e Nádia Setti (2012), os projetos educacionais têm inserido as discussões de gênero e sexualidade no currículo, fundamentadas no modelo de políticas da identidade. São inegáveis as conquistas obtidas desta forma, entretanto, as autoras alertam para o fato de que estes ganhos são obtidos à custa de um enfraquecimento no potencial crítico e questionador destes movimentos. Inseridas no currículo, em parâmetros e diretrizes, por si só dependentes de “[...] validação, ordenação, classificação e normalização [...]” (CÉSAR; SETTI, 2012, s/p.), as questões referentes às ‘minorias’ tendem a ser aceitas como diferença, desde que adequem-se num processo que as normaliza. Pode ocorrer, por exemplo, a despolitização destes grupos pela sua ‘folclorização’, ou seja, quando as minorias ganham uma data comemorativa, ou breve destaque nas discussões escolares sem que isso abale o seu *status* negativo de ‘anormais’.

Nesse sentido, Nilson Dinis e Roberta Cavalcanti (2008) refletem sobre a necessidade de haver uma inclusão das problemáticas de gênero e sexualidade nas escolas, mas com as ressalvas de não repetir os modelos identitários e normalizar a diversidade.

O desafio está em uma nova educação que questione os aspectos heteronormativos presentes na formação de nossas identidades sexuais e de gênero, ajudando os/as educandos/educandas a descobrir o campo dos limites e das possibilidades impostas a cada pessoa quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade fixa sexual e de gênero. É importante aprender que não existe uma verdade única e universal sobre a sexualidade, o que exige revermos os mecanismos de

saber-poder que constituem a própria sexualidade, muitas vezes através de perspectivas biologizantes e essencialistas. Compor uma nova ética na educação que nos possibilite reinventar novas relações com nossos corpos, com nossos prazeres e com as outras pessoas. Ser afetado pelas inúmeras possibilidades de ser e existir no mundo, para além de verdades absolutas, tentando fazer da vida um eterno processo de criação da diferença: uma arte, ou, como nos provoca Foucault, ensaiar novas estéticas da existência (p.108).

A alternativa a este modelo de educação, no olhar de Maria Rita César (2009), seria a produção de uma nova epistemologia enriquecida pelo conceito e pelas problematizações de gênero. Uma epistemologia que efetivamente abarque a diversidade sexual, ainda pouco explorada nas escolas, sem contudo domesticá-la (p.48). Esta aproximar-se-ia das teorizações *queer*, na medida em que elas admitem os limites do (des)conhecer para cada sujeito ou grupo, e em que elas rechaçam a estratégia pacificadora e normatizadora da tolerância, por sua vez, embasada no par dicotômico normal/anormal.

Uma nova Pedagogia e currículo deverão aceitar “(...) novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2001, p. 550). Seria sim uma pedagogia subversiva. O subversivo está, para Guacira Louro (2008), na própria falta de inteligibilidade e na exploração deste aspecto (p.60-61). Quando temos a capacidade de ‘ler’ uma questão isto quer dizer que estamos bastante próximos/as das verdades transmitidas; se trata de uma coisa ‘normal’, não há ‘estranhamento’. A Pedagogia subversiva, neste sentido, deve provocar a falta de inteligibilidade, deve mostrar as lacunas do conhecimento e procurar instigar novas formas de ler a realidade. Esta perspectiva, como já demonstrado, tem problematizado a própria ignorância enquanto efeito de determinadas formas de conhecer, não sendo mais mera ausência de conhecimento. A ignorância pode ser o alvo da subversão, ou seja, apontar para esta falta, explorar este desconhecimento e mostrar que não sabemos tanto, ou que não conseguimos entender para além de certas convenções: esta pode constituir uma das maiores armas de subversão da norma que as teorias *queer* têm a nos fornecer. Nas palavras de Louro (2001):

Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas,

incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir na produção de um determinado ‘tipo’ de sujeito. Mas, neste caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (p.552).

Inspirado pelo fértil pensamento destas autoras, penso que estas são algumas das questões que podem ser inseridas no debate em torno de uma pedagogia *queer*. Tais questões interrogariam a “inocência” da escola que oculta de si e de suas/seus alunas/os a existência da diversidade de gênero e sexual. Colocaria sob um olhar crítico, por exemplo, a ‘necessidade’ de controlar a sexualidade de alunos e alunas, que ativa um dispositivo formado por profissionais variados como a Orientação Educacional, vigias, diretores e diretoras. Olharia com desconfiança a afirmação de que as questões de gênero na escola estão ‘tranquilas’, como na fala da orientadora educacional Marta, entrevistada para este trabalho: “[...] da forma como a mídia está trabalhando e como está sendo trabalhado dentro da escola a diversidade, ele está bem tranquilo.”

O que há de tranquilo no gênero, nesta situação? O fato de que não tem constituído um problema? Ou talvez a diferença não tenha irrompido com tanta força nesta escola e não tenha abalado o terreno do ‘normal’? A tranquilidade do gênero é um sinal da vitória da norma? A certeza, como várias/os autoras/es têm destacado, não deve ser temida ou expurgada a qualquer custo. Pelo contrário, a dúvida faz parte da pedagogia *queer* segundo estas reflexões, pois a norma é produto da certeza, de verdades, não só no campo da educação como no da sexualidade e do gênero. A ‘verdadeira mulher’, o ‘verdadeiro homem’, a ‘sexualidade saudável’, o ‘homossexual’ são os resultados de uma educação que não tem dúvidas, não porque ela sabe tudo ou porque nada desconhece. A educação ignora porque, entre outras coisas, não quer conhecer; a ignorância, como bem observou Eve Sedgwick (2007) é produto de certa forma de conhecimento que depende do desconhecimento noutra região. Por isso, as proposições de uma pedagogia *queer* serão sempre abertas, incompletas, a desconfiança em relação ao conhecimento e à verdade devem sempre estar presentes. Esta pedagogia deve interrogar o que se está deixando de conhecer quando se opta por tal verdade, ou pelo menos, deve estar atenta a esta possibilidade. Sempre que a Pedagogia tradicional procura conhecer o

‘estranho’ é a partir de uma certa posição, a partir do centro, ou melhor, instaurando um centro por meio de sua ação. A Pedagogia quando se propõe olhar o/a ‘outro/a’ a partir de uma posição ‘normal’ acaba produzindo todo o resto como diferença e marcando-o como tal (LOURO, 2010, p47).

Este capítulo procurou discutir algumas ideias referentes ao gênero, culminando nas reflexões de Judith Butler (2003) sobre a existência de uma norma que engendra sujeitos segundo uma lógica binária, produzindo homens e mulheres orientados/as para a heterossexualidade. A partir desta tese, refleti juntamente com alguns/mas autores/as, sobre os modos como a escola, enquanto instituição ligada às formas de governo das populações⁵², toma em seu encargo a normalização dos indivíduos por meio de seu gênero, bem como de sua sexualidade. Tudo isto serviu para conduzir até a análise das narrativas das orientadoras educacionais, assunto do próximo capítulo, procurando entender as formas de normalização do gênero e controle da sexualidade de alunos e alunas, bem como as formas como as profissionais entrevistadas podem escapar a estas formas de controle, aproximando-se de uma pedagogia sem pretensões normativas, ou uma pedagogia *queer*. A partir desta análise, pretendo demonstrar uma ligação entre o trabalho da Orientação Educacional, o governo da conduta de estudantes, a normalização de seus gêneros, o controle da sexualidade e o ocultamento da diversidade sexual.

⁵² Uma discussão sobre a escola e o governo das populações foi realizada na 3ª parte do capítulo 1.

Capítulo3: Uma Geografia da Orientação Educacional

Como um mapa que se desenha, nesta dissertação procurei analisar e descrever os caminhos percorridos pela pesquisa, para que se explicitasse a sua construção. As reflexões teóricas, realizadas nos capítulos anteriores tiveram importância capital para a construção da pesquisa empírica e a análise dos dados apresentada nesse terceiro e último capítulo. Entretanto, esta é a parte central deste mapa, que constituído pela análise das entrevistas, se relaciona diretamente com os outros capítulos.

Entrevistei 5 orientadoras educacionais para esta investigação: Sônia, Vanessa, Rafaela, Marta e Daniela⁵³. Elas atuam em 3 escolas públicas diferentes localizadas no perímetro urbano da cidade de Irati, localizada na região centro-oeste do estado do Paraná. A escolha da cidade de Irati – PR deveu-se a minha própria relação com a cidade.⁵⁴ Constatado ao final do processo que as experiências relatadas pelas participantes foram muito heterogêneas, apesar de possuírem importantes pontos de contato, o que comprova a pertinência da opção teórica e dos métodos escolhidos.

A análise das entrevistas culminou na produção de três categorias temáticas, chamadas aqui de acidentes⁵⁵, ressaltando três aspectos estratégicos da atuação na Orientação Educacional como salientadas nas narrativas das entrevistadas. O primeiro acidente se refere às relações de poder na atuação das orientadoras educacionais, aqui denominado de ‘Orientação Educacional e governo⁵⁶ na escola’. O segundo acidente é referente às relações de gênero para as orientadoras educacionais, intitulado ‘o ‘problema’ do gênero na escola’. Por fim, o terceiro

⁵³ A fim de resguardar o anonimato das participantes os nomes aqui utilizados são fictícios.

⁵⁴ Vivi em Irati por toda minha vida, tendo realizado também minha graduação em Psicologia nesta cidade, na Universidade Estadual do Centro-Oeste. Acho importante um estudo como este que procura mapear a realidade educacional de uma pequena cidade. Por outro lado, observei, também, que não havia nenhum estudo sendo realizado neste local com um enfoque para as relações de gênero e sexualidade na escola.

⁵⁵ A imagem dos acidentes geográficos é explorada aqui em referência à ideia de cartografia e do desenho de mapas. Chamo as categorias temáticas narrativas de acidentes, ainda, por entender que estas categorias só ganham sentido quando relacionadas entre si, em analogia aos acidentes geográficos que em seu conjunto tomam a forma de um mapa.

⁵⁶ A ideia de governo e o conceito de governamentalidade são discutidos na 3ª parte do capítulo 1.

acidente refere-se às narrativas das entrevistadas sobre a questão da sexualidade, tocando também no aspecto da diversidade sexual, chamado portanto de ‘Sexualidade e diversidade (ou, o ‘problema’ continua...)’.

Os trechos selecionados das entrevistas e os realces mostram caminhos que se conectam e traçam um panorama narrativo sobre as relações de gênero e sexualidade na escola, isto é, um mapa construído por muitas vozes, demonstrando também os lugares de pertencimento, as ideias e conceitos narrados.

O capítulo está marcado por acidentes, assim como um mapa contém seus acidentes geográficos. Os acidentes, além de representarem as categorias de análise, são também as subdivisões do capítulo. Tais acidentes estão presentes, não porque haja uma separação clara entre as temáticas, mas sim para que esses temas tenham um destaque e tratamentos específicos no curso da análise. Na realidade, os acidentes se conectam em vários pontos e se reforçam, ganhando sentidos mais amplos. Isolados, talvez tenham pouco a dizer, são como falas fora de contexto ou enunciados vazios de significados. Apesar das divisões, que são uma forma de organizar as informações, faz-se importante que se tenha em mente a interpenetração das temáticas que constituem os ditos acidentes da pesquisa, temáticas estas presentes nos capítulos anteriores dessa dissertação, que também demonstram essa conexão. É por esta razão que muitas vezes se pode perguntar por que uma fala está alocada em um acidente específico e não em outro. A escolha destes acidentes se fez com o objetivo de destacar as estratégias que os discursos assumem em determinado momento, e não para exemplificar os seus conteúdos.

Observei pela análise das entrevistas indícios de que têm coexistido nas escolas várias formas de exercícios de poder ou formas de governo das condutas. Estes exercícios, por vezes, se interseccionam com as questões de gênero e de sexualidade, reforçando os micropoderes e atuando como estratégias para o governo de alunos/as.

Na transcrição das falas foram feitas correções do português, sempre com o cuidado de não alterar as falas e com isso comprometer a integridade das entrevistas. Não haveria necessidade de submeter as participantes a quaisquer embaraços decorrentes de erros, tão comuns na fala coloquial.

A dissertação não tinha como objetivo construir um panorama rígido e estático das relações de gênero e sexualidade na escola. Mesmo encontrando questões comuns nas diferentes realidades, tive o cuidado para não apagar a irrupção da diferença, das linhas que fogem ao mapa estático que parecia estar se delineando. Procurei trazer à tona por meio destas entrevistas as formas de operação das relações de poder, e espero ter conseguido mostrar o caminho que segui nesta experiência de pesquisa.

As escolas

A escola número 1 é a instituição onde trabalham Vanessa e Rafaela. Fundada em 1975, esta escola pública oferece ensino fundamental de 5^a à 8^a séries, ensino médio e magistério. A escola conta ainda com curso de formação de docentes integrado e subsequente, segundo informações constantes no seu sítio na internet. Trata-se de um dos maiores colégios do município acolhendo aproximadamente 2500 alunos. 7 profissionais atuam na Orientação Educacional durante os três turnos. Dentre estas, encontravam-se não somente pedagogas, como professoras readaptadas, que impedidas no momento de atuarem dentro das salas de aula devido a problemas de saúde, são alocadas na Orientação Educacional.

Na escola 2 trabalha Sônia. Esta instituição pública, dirigida por uma congregação cristã, oferece ensino fundamental da pré-escola até a 4^a série, além de oferecer a 1^a e 2^a séries do ensino médio. No mesmo prédio funciona também um colégio particular que oferta ensino fundamental de 5^a à 8^a séries, pré-escola e um curso de terceira série do ensino médio. A escola 2 foi fundada em meados de 1980 e acolhe aproximadamente 460 crianças, segundo informações de Sonia. Nesta instituição existem duas pessoas trabalhando na Orientação Educacional, sendo que Sonia trabalha somente na parte da manhã, durante o funcionamento da educação básica.

A escola número 3 foi fundada em 1971. É uma instituição pública de médio porte que atende pouco mais de 600 alunos e alunas. Esta escola acolhe estudantes dos ensinos fundamental, de 5^a a 8^a séries, e médio. As únicas orientadoras

educacionais desta escola são Daniela e Marta, que se dividem para atender aos três turnos de funcionamento do colégio.

Escolhi estas escolas fundamentalmente por se tratarem de instituições públicas, mas também por se tratarem de escolas grandes, que têm como público estudantes provenientes dos mais variados estratos sociais e de locais distintos da cidade. As três escolas encontram-se no perímetro urbano do município, localizadas próximas da região central da cidade em bairros que abrangem áreas distintas. Não houve outros critérios para a escolha das escolas, pois desde o começo se sabia que este mapa seria local e parcial. O fato destas escolas e de suas orientadoras educacionais terem se disposto a participarem do estudo também favoreceu a escolha e quando já havia um número suficiente de participantes para a construção da pesquisa encerrei a busca.

As entrevistas

Antes de partir para a análise das entrevistas considero fundamental explicar as circunstâncias em que foram realizadas. Para iniciar, foi estabelecido um primeiro contato com a direção da escola e com as orientadoras educacionais no seu próprio local de trabalho. Após a anuência das participantes, pedi autorização do diretor/a da escola para que a entrevista ocorresse na própria instituição. Não utilizei outro critério para selecionar as participantes além do fato de terem graduação em Pedagogia. Após algumas recusas por parte de profissionais de outras escolas, selecionei estas 5 participantes. Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas, sendo esta uma das condições colocadas pelas entrevistadas. Era importante para elas que as entrevistas não atrapalhassem seus horários de descanso fora da escola. A partir dessas conversas foram agendadas as entrevistas tentando conciliá-las com as exigências do trabalho, para que não interferissem em suas rotinas. Assim as entrevistas poderiam fluir sem empecilhos. Em média, elas se desenrolaram por cerca de uma hora.

Apesar de algumas dificuldades, as entrevistas foram realizadas de maneira satisfatória sendo possível ter contato com vários aspectos importantes do trabalho da Orientação Educacional. Na entrevista, não só contemplei as questões de gênero e da sexualidade na atuação das orientadoras educacionais, mas pude observar

outros pontos relevantes para a análise, tais como as relações de poder que marcam esta atuação.⁵⁷

A primeira entrevista durou aproximadamente uma hora e vinte minutos e foi realizada com Vanessa. Formada em Pedagogia no ano de 1986, ela tem atuado em escolas como orientadora educacional há cerca de 20 anos. Vanessa trabalha há apenas 1 ano na escola número 1. Conversamos durante sua hora-atividade na sala de informática da escola. Este era o único local no momento em que teríamos mais privacidade, apesar de haver alguns funcionários na sala durante a entrevista. Ela trabalha juntamente com Rafaela e mais 5 orientadoras educacionais, embora nem todas sejam graduadas em Pedagogia.

A segunda entrevistada foi Sônia. Com ela pude conversar por cerca de 45 minutos. Tivemos a oportunidade de utilizar uma sala que não estava em uso, um pouco afastada do bloco principal do colégio, dispondo, a princípio, de bastante conforto e privacidade para a entrevista. Sônia é pedagoga, formada em meados de 1990 em uma instituição pública. Atua na área de Orientação Educacional desde que se graduou e é a única orientadora educacional no período da manhã. Durante a entrevista fomos interrompido/a por uma funcionária que solicitou a presença de Sônia em um atendimento a pais de alunos/as. Apesar disto, ela priorizou o compromisso e pudemos prosseguir com a entrevista.

Em outra ocasião conversei com Marta e Daniela, pedagogas da escola número 3. A entrevista ocorreu em sua sala, onde pudemos conversar por mais de uma hora. Daniela tem menos experiência como orientadora educacional do que Marta, que trabalha desde 1996 na instituição. Ela trabalha nesta escola há 4 anos e antes disso trabalhou como docente na educação infantil. Pelo seu relato, Daniela aprendeu muito sobre a profissão graças às trocas de experiência que tem com Marta. Daniela e Marta são as únicas orientadoras educacionais que trabalham nesta escola, lembrando que a escola funciona em três turnos. Por este motivo, as duas fizeram um acordo e dividiram-se para trabalhar, procurando atender às demandas da escola e estar presentes em cada turno pelo menos alguns dias por semana.

⁵⁷ No apêndice 1 está o roteiro das entrevistas. É importante lembrar que para esta dissertação foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, sendo estas apenas diretrizes para a sua realização.

Rafaela foi a última a ser entrevistada. Ela começou há pouco a trabalhar na escola número 3, tendo iniciado também suas atividades como orientadora educacional neste ano. Desde sua formação, em 1999, Rafaela se voltou para a área da educação infantil, e vinha atuando como professora de nível básico até recentemente. Não tem, portanto, experiência nem formação específica em Orientação Educacional. Devido à falta de experiência de Daniela na área, esta entrevista foi mais breve que as demais, com cerca de 40 minutos de conversa, apesar do foco da pesquisa não ser a experiência da Orientação Educacional em si, mas os discursos sobre gênero e sexualidade.

3.1 Primeiro Acidente: Orientação Educacional e governo na escola

O primeiro acidente presente neste mapa se construiu pela relação entre a Orientação Educacional e as formas de exercício de poder ou governo dos corpos na escola. Esta relação não significa um ‘algo a mais’ da atuação, mas encontra-se como questão central da atuação das orientadoras educacionais. Os discursos pedagógicos, segundo Jennifer Gore (2010), engendram posições subjetivas, estando, portanto, relacionados a exercícios de poder ou ao governo. Em suas palavras, “Foucault contesta asserções de verdade e asserções de inocência em todos os discursos educacionais” (GORE, 2010, p. 17), afirmando com isso, que nenhuma pedagogia que se pretenda verdadeira e libertadora consegue escapar à normalização e à produção, portanto, de um sujeito ideal.

Para traçar um panorama a respeito das necessidades que criaram a Orientação Educacional, foram tomados os discursos oficiais e as leis que a criaram e estabeleceram nas escolas brasileiras demonstrando uma atuação normalizadora⁵⁸. Se entendermos os exercícios de poder, a partir de Michel Foucault (1995), como uma forma de ‘governo’, os apontamentos a respeito do trabalho das orientadoras educacionais tornam-se mais claros. Para o filósofo, o governo não se limita à política estatal, ao governo de um soberano sobre o Estado, mas se refere a

⁵⁸ Ver o 1º capítulo, 2ª parte, para a análise das leis que instituíram a Orientação Educacional.

uma relação entre pessoas, na qual uma procura conduzir a ação da outra. É graças a esta percepção que Foucault (1995) afirma que o exercício de poder, ou o governo, é a ‘condução de condutas’ (p.244). As falas das orientadoras educacionais demonstram que os exercícios de poder se fazem presentes, não sendo algo excepcional que acontece somente no nível macro, ou do Estado, mas estão presentes nas microrelações, nas interações cotidianas.

As falas das pedagogas entrevistadas demonstraram que o papel da Orientação Educacional não se limita ao trabalho com alunas e alunos, mas também prevê o trabalho com professoras/es, com a família e com a comunidade. A intenção das intervenções na prática de professoras e professores, assim como no atendimento realizado com a família das crianças e jovens, é auxiliar no aprendizado do/a aluno/a. Às vezes vemos que a atuação das orientadoras educacionais tem o objetivo de conduzir o trabalho das/os professoras/es, aprimorá-lo, por meio de incentivo a estudos ou formações continuadas. Segundo Sônia, esta condução do trabalho dos/as professores/as faz parte do trabalho da orientadora educacional.

“[...] a formação continuada dos professores que é muito importante, isso também me compete. A gente estar sempre alertando os professores para os cursos que têm para fazer, seja online, seja leituras pra fazer dentro da própria escola.” Sônia

A intervenção com a família e com os/as docentes, como completa Daniela, muitas vezes se mostra uma via de acesso aos alunos e alunas, sendo portanto uma forma de atingir objetivos pedagógicos. A pedagoga infiltra-se, assim, na casa dos/as estudantes e interfere na sua educação privada, assim como participa do planejamento do trabalho docente.

“[...] organização dos planos de trabalho, também orientação quanto à disciplina de sala de aula, disciplina de alunos, nós conversamos muito com os pais, saber qual é o problema que essa criança tem em casa [...] você direciona o trabalho dele de forma que ele consiga trabalhar com as dificuldades de alguns alunos.” Daniela

A condução de alunos e alunas vai em direção à sua adequação a um modelo de educação escolar. Espera-se que elas/es correspondam à educação que lhes é ensinada, que atendam às suas ‘responsabilidades’, pois esta, na visão da pedagoga, parece ser a maneira correta e verdadeira de ensinar.

“[...] quando os alunos deixam de fazer as atividades deles, deixam de corresponder com as suas responsabilidades eu estou conversando com eles, chamando, registrando, assim como certas ocorrências que acontecem dentro do espaço escolar.” Sônia

Para além do aspecto pedagógico as entrevistadas reconheceram que o seu trabalho é marcado pelo direcionamento das condutas, especialmente dos alunos e alunas, que estão ainda em época de ‘formação’. Esta condução não necessariamente diz respeito às questões pedagógicas, mas tem, às vezes, relação com a correção de um/a aluno/a para além de suas dificuldades de aprendizagem: isso ocorre quando a criança ou jovem está transpondo o limiar dos comportamentos considerados ‘normais’. Neste caso, a orientadora intervém por acreditar que aquela conduta não esteja adequada, e sente-se, portanto, respaldada a fazer a readequação da/o aluna/o.

“[...] claro, eu procuro passar pra eles de uma forma o comportamento adequado, porque veja, eu quem sou para moldar [...] no fundo a gente acaba passando aquilo que a gente acredita, aquilo que a gente aceita” Sônia

Sônia prossegue fazendo uma associação entre o seu papel com respeito às questões pedagógicas e à formação dos/as alunos/as, concluindo que deve intervir com estes/as adequando-os/as à fórmula que liga sexo-gênero-desejo, fazendo com que meninos tenham comportamentos ‘masculinos’ e meninas apresentem uma postura ‘feminina’. Sônia afirma que vai *“[...] acabar tentando induzir de alguma forma o comportamento masculino e o comportamento feminino.”* Essas posturas

são rigidamente determinadas, pois ligam-se à questão da sexualidade, a norma heterossexual que confina os gêneros a esta manifestação binária (BUTLER, 2003).

A fala de Sônia poderia muito bem enquadrar-se no acidente seguinte sobre o ‘problema’ do gênero, mas aqui eu observei a imbricação das duas facetas do trabalho da orientação, isto é, a condução de alunas e alunos no sentido do aprendizado escolar, assim como uma condução de conduta que extrapola o objetivo pedagógico. Aqui se encontra a ponte que conecta o trabalho de Orientação Educacional, guiado pelas diretrizes educacionais ou por um modelo pedagógico específico, com o governo das condutas, ou seja, a intervenção na vida privada dos sujeitos para o seu governo. Dessa forma pode-se perguntar sobre a necessidade da escola em intervir na condução da sexualidade e do gênero de seus/suas alunos/as? Qual seria o interesse pedagógico? Como isso interfere no aprendizado das crianças? As narrativas apontam que a resposta para estas questões pode estar na produção, por meio do governo dos corpos, de sujeitos governáveis ou adequados às formas da governamentalidade, como ressaltou Sylvio Gadelha (2009, p.54). Isso implica também – essa é a tese defendida aqui – em formas governáveis de exercício da sexualidade e da identidade de gênero. Para Daniela: “[...] não é só o aluno ali enquanto sala de aula, tem toda a dinâmica da sociedade que está incluída ali”. O trabalho das orientadoras educacionais com as/os alunas/os não visa somente à dinâmica da sala de aula, ele tem uma função maior com relação à sociedade. Parece que aqui se torna bastante enfática a relação do governo escolar, ou seja, das relações de poder que moldam os alunos e alunas, com a questão do governo das condutas na sociedade de forma mais ampla.

O governo como forma de produção de subjetividades governáveis aparece naquilo que Sônia afirma anteriormente. O que ela acredita ser verdadeiro e aceitável, foi aprendido graças ao mesmo tipo de educação que ela está reproduzindo. Ela também foi formada por uma sociedade normativa, cuja verdade, ou cujo aceitável era o que correspondia à fórmula sexo-gênero-desejo. Desta maneira, para ela também é natural reforçar isto com sua atuação, difundindo as normas que formaram sua subjetividade.

O controle da sexualidade, da mesma forma que a normatização dos gêneros, também é uma via de formação dos alunos e alunas, segundo as entrevistadas. A educação sexual, que consiste hoje na proibição de práticas sexuais, assim como no ocultamento da diversidade sexual, é uma estratégia de governo utilizada pelas orientadoras educacionais.

“Não é só questão da proibição ou da permissividade, é questão de formação, escola é pra isso, nós estamos num período que é a formação deste ser humano. Se a gente não contribuir mostrando que torna-se necessário terem valores, terem limites, terem situações que certas coisas pode e outras não pode nesse ambiente, aí eu acho que a gente deixa de ser educador.” Marta

A formação dos alunos e alunas passa pela transmissão de valores, a construção de limites, enfim, uma constituição moral conforme as orientadoras educacionais. Esta moral que fundamenta a educação, nas suas narrativas, é trazida de sua própria formação pessoal e familiar.

A escola e a educação segundo estes discursos são formas privilegiadas de controle ou de intervenção pois permitem a condução das condutas no local e no momento em que surgir o ‘problema’, sendo uma intervenção imediata, que responde ao problema com prontidão. A educação também é vista por muitas/os autoras/es como a maneira privilegiada de difundir certos ideais normativos (JUNQUEIRA, 2009) e de produzir um sujeito que se adeque a um modelo de governamentalidade (CÉSAR; DUARTE, 2009; DUSSEL; CARUSO, 2003).

“[...] um espaço privilegiado e educativo [...]. Se acontece um atrito, uma situação como essa lá na sala, então nós imediatamente temos que agir [...] abre mais espaço para orientação, abre mais espaço para lidar com essa situação de uma forma mais amena talvez [...]” Sônia

A forma como as orientadoras educacionais entendem que se deve conduzir a conduta de seus/suas alunos/as, ou as estratégias que elas utilizam em sua atuação, serão exploradas no próximo acidente, ficando mais claro como a escola

aborda a diferença. Aqui neste acidente eu procuro apenas destacar a questão do governo de alunos/as como aspecto fundante da Orientação Educacional. Assim, os registros feitos pelas orientadoras educacionais, contendo informações a respeito de alunas e alunos atendidas/os são indícios, novamente, de exercícios de poder. Estes arquivos são produzidos a partir de exames e da vigilância dos/as estudantes, formando um histórico de seus erros, faltas, notas, etc. O registro e o arquivo são elementos importantes observados por Foucault (1991) no exercício do poder disciplinar⁵⁹. As disciplinas do corpo⁶⁰, em Vigiar e Punir, aparecem como uma forma de poder que se constituiu com o nascimento de várias instituições sociais, dentre elas a escola moderna (FOUCAULT, 1991, p.127).

“Sentei com o aluno e fui ver quem é este aluno, porque nós temos umas fichas da orientação em que é marcado tudo o que ocorre daquele aluno: se ele faltou, se ele está doente, se telefonaram, se ele saiu antes, se tem reclamação de professor.” Vanessa

Estes registros, aliados com os resultados de avaliações e exames que são produzidos em outras esferas da instituição, servem, segundo Daniela, para integrar as várias dimensões implicadas com a escola. Auxiliam, por exemplo, as orientadoras educacionais quando elas têm de repassar a vida escolar dos/as alunas/os para seus/suas pais/mães/responsáveis.

⁵⁹ “O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é construído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina.” (FOUCAULT, 1991, p.168).

⁶⁰ “A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade enfim: implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais do que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 1991, p.126).

“[...] através dessa pasta teria como conversar com o pai e passar toda a vida da criança, as dificuldades, os avanços também [...]” Daniela

Os registros não têm somente esta função explicitada acima, mas são a materialidade mesma do trabalho da Orientação Educacional. As entrevistadas consideram fundamental este tipo de proximidade com a família do/a estudante, mediada pelos registros, para que o trabalho de condução das condutas seja mais efetivo. O registro, para Foucault (1991), como um dispositivo fundamental do exercício de poder disciplinar, ajuda a fixar o indivíduo à sua alma. Rafaela por exemplo, acha que esta via de trabalho é importante para *“[...] os pais também, que têm algum problema em casa com o aluno [...]”*, em uma parceria entre escola e família. Assim as orientadoras educacionais conduzem as condutas de alunos e alunas, em parceria com suas famílias.⁶¹

“[...] hoje escola e família se não andam juntas não tem como a gente estar encaminhando os trabalhos [...]” Sônia

Ao mesmo tempo em que as orientadoras educacionais reconhecem a importância da parceria com a família, elas observam uma ‘crise’ desta instituição, com efeitos na educação e no seu trabalho. Para Maria Rita de Assis César (2004) a ideia de crise na escola se refere à passagem da escola disciplinar para uma outra escola penetrada pelo modelo da empresa. Paula Sibilía (2012) também entende que entre as instituições disciplinares havia uma coerência e uma continuidade, sendo que a família preparava para a escola, a escola para a indústria e assim por diante⁶². Junto com a crise da escola disciplinar, como todas as instituições

⁶¹ Sobre o tema da parceria escola-família veja-se a tese de doutorado de Maria Cláudia Dal'Igna (2011), intitulada ‘Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola’.

⁶² “Trata-se, portanto, de um modo peculiar de ser e estar no mundo, que ia se formando minuciosamente desde o nascimento de cada indivíduo; assim, em seu desenvolvimento progressivo rumo à idade adulta, ele seria capaz de transitar entre todas essas instituições irmanadas por um fim idêntico, que usavam a mesma linguagem e se alinhavam sob uma causa comum. Por isso, ao atravessarem pela primeira vez o circunspecto pórtico escolar, vestindo uniformes imaculados e esgrimindo suas maletinhas cheias de materiais de estudo, as crianças já chegavam preparadas graças a uma modelagem prévia que ocorria entre paredes do lar. Algo semelhante acontecia na transição do colégio para a universidade ou a fábrica: todos esses recintos eram compatíveis entre si e com seu respectivo material humano, já que funcionavam segundo a mesma lógica.” (SIBILIA, 2012, p.23-24).

disciplinares a família tradicional entrou em colapso. Com isso se perdeu o elo, na figura do sujeito disciplinado, que garantia o funcionamento das instituições e a continuidade entre uma e outra.

“[...] hoje a criança está vindo pra escola não só com o problema de falta de conhecimento, mas é toda uma estrutura familiar que está arrebitada, e que interfere no contexto da escola.” Marta

Para Richard Miskolci (2007a) a exaltação da família e a tese de que está havendo uma crise nesta instituição é uma ideia romântica. Segundo o autor, esta família ideal possivelmente nunca existiu de fato, ou melhor, nunca foi a norma já que a maioria das famílias se constituíram sobre bases diferentes daquelas da família burguesa. ‘A família’ sempre se tratou de casos pontuais baseados em determinados valores não necessariamente compartilhados por toda a sociedade. O temor da ‘desestruturação’ da família, a ameaça aos valores e a um modelo de sociedade, tudo isso está por trás deste discurso sobre uma família que está se perdendo, e que tem consequências sociais. Este discurso denuncia uma preocupação com a normalidade social, com uma ideia de família que sofre abalos de várias fontes, como, algumas delas afirmam, da homossexualidade e do casamento gay, ou casamento igualitário (MISKOLCI, 2007). Como afirma Luiz Mello (2006), “[...] a família não está em xeque como instituição fundante da vida social, mas o que se coloca na ordem do dia é a necessidade de reconhecer sua diversidade [...]” (p.503).

Esta brevíssima reflexão a respeito da família serve de ponte para alcançarmos o próximo acidente deste mapa, que trata do ‘problema’ do gênero. Aqui vemos que este é, ao mesmo tempo, um eixo de governo funcionando a partir de uma norma, justamente com as problemáticas que estão em jogo nesta pesquisa. A questão da atuação em Orientação Educacional como sendo uma forma de governo da escola está diretamente relacionada com as questões do gênero e da sexualidade. A governamentalidade se exerce por meio do controle da subjetividade dos sujeitos, no cerceamento de sua sexualidade e na normalização das identidades

de gênero. Esta relação entre os acidentes geográficos, creio, ficará mais visível à medida que se desenham os próximos acidentes e que o mapa ganha uma forma.

3.2 Segundo Acidente: o ‘problema’ do gênero na escola

As entrevistas demonstram que a questão do gênero é vista como ‘problema’. As narrativas das orientadoras educacionais ressaltam que se trata de questão difícil de lidar e que requer, portanto, uma sensibilidade especial das profissionais da Orientação Educacional. Por que se trata de um problema? Qual é de fato o problema do gênero? Creio que este mapa aponta algumas possibilidades de respostas para essas perguntas, além de trazer novas questões para o desenho deste acidente geográfico. Indagada sobre as questões de gênero na escola Sônia afirma que

“[...] é uma situação muito difícil de lidar é complicada, a gente ainda não é assim preparada, não sei se existe preparação para isso, mas a gente ainda se depara com essas situações [...]” Sônia

A fala de Marta, a seguir, dá alguns indicativos das situações que configurariam o gênero enquanto ‘problema’: *“[...] aqui na verdade [o/a aluno/a] (...) é quase que camuflado, a gente pode dizer”*. Marta, ao associar gênero à sexualidade, diz acreditar que a sexualidade não se define até que a pessoa atinja a idade adulta, quando então tomará realmente uma decisão quanto à sua orientação sexual. Eu entendo que aqui o que está nas entrelinhas é a pressuposição da heterossexualidade dos/as alunos/as (LOURO, 2010a; SEDGWICK, 2007). Marta ao falar de gênero estava se referindo às/aos alunas/os que, para ela, parecem ‘indefinidas/os’ quanto à sua sexualidade, alunos e alunas que *‘teriam uma tendência’*, em suas palavras, mas, que segundo ela, ainda não estão na idade de *‘definir-se’*, ou melhor, não estão ainda na idade de tornarem-se homossexuais.

Podemos dizer que o ‘problema’ do gênero existe ou se constitui como tal pela associação direta feita com a questão da sexualidade, notadamente das chamadas sexualidades ‘desviantes’. Gênero e sexualidade são tratados nas entrevistas como sinônimos, ou como inseparáveis, isto é, os marcadores de gênero são compreendidos como marcadores do exercício da sexualidade ou da orientação sexual. Em última instância, há uma confusão entre identidade de gênero e orientação sexual⁶³. Quando indaguei sobre as questões que envolviam o gênero das/os alunas/os, todas as entrevistadas citaram, em suas palavras, algum ‘caso’ de homossexualidade masculina. Outros ‘casos’ relatados seriam aqueles cuja experiência de gênero não era a masculinidade hegemônica, observada a partir da presença de ‘trejeitos’, que, na visão delas, poderiam denunciar a homossexualidade. Neste caso, gênero é um ‘problema’.

“Era um aluno que desde o primário estava naquele colégio, desde os anos iniciais e já apresentava comportamento homossexual, mas não abertamente, sabe que tem o estereótipo, no andar, no falar [...]” Vanessa

Com efeito, este estudo não tem a finalidade de culpabilizar as orientadoras educacionais e demonizar suas posições normativas. Antes de tudo, se trata de um aprendizado, sobretudo, acerca das nossas práticas sociais e sobre nós mesmos. Podemos dizer que são questionamentos sobre aquilo que nos tornamos e sobre aquilo que fazemos conosco mesmos e com os outros. Estes são processos dos quais nós também não somos completamente desvinculados. Algumas falas demonstram a presença insidiosa da norma, mesmo quando se sabe que se trata de um ‘preconceito’. Esta norma fica bastante evidente, estando presente na

⁶³ Para entender a diferença entre os conceitos de orientação sexual ou identidade sexual e identidades de gênero trago um trecho de Guacira Louro (2007, p.26): “Suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*”. Desse modo, identidade de gênero se refere à identidade social masculino e feminino, enquanto orientação sexual diz respeito ao direcionamento do desejo, homossexual, heterossexual ou bissexual. É claro que essas definições rígidas podem ser ressignificadas se estivermos operando com a teoria *queer*.

subjetividade dos indivíduos. As próprias entrevistadas relatam que a norma fez parte de sua formação.

“Agora se pegarmos a nossa formação, como que a gente foi formado? [...] no discurso às vezes a gente pode dizer ‘ah, eu não sou preconceituosa’, mas às vezes quando você se depara com uma situação, lá no teu inconsciente está aquela formação arraigada que você teve de infância, porque este também é um conflito pra gente trabalhar.” Marta

Vanessa também reconhece as dificuldades de tentar realizar uma prática que escape das normas sociais do gênero, levando-a a ter que se “[...] *policar muito, para não reforçar o que já é reforçado na sociedade: piá não chora, menina não grita*”.

Por que as orientadoras atribuem a si este cuidado com a sexualidade e o gênero de seus/suas alunos/as? É interessante observar o sentido que elas atribuem a esta prática que parece ultrapassar os objetivos pedagógicos da instituição.

“[...] com os professores que eu já tive contato depois desse curso⁶⁴, a grande maioria ignora como tratar, como chegar, e como acolher esse aluno, então eles vão mandar pra onde? Pra orientação [...]” Vanessa

Aqui Vanessa parece se reportar a uma certa sensibilidade das profissionais da Orientação Educacional para trabalhar com estas questões que irrompem na escola, ou melhor, que são transformadas em problema para permitir certo tipo de intervenção que coaduna, por sua vez, com uma governamentalidade.

“[...] a gente tem que escutar o que eles têm pra falar também, e ali na orientação eles sentam, a gente fecha a porta e eles contam, a gente dá o

⁶⁴ GDE ou ‘Gênero e Diversidade na Escola’ foi um curso de formação para professores/as e demais agentes escolares, do nível fundamental e médio, ofertado pelo MEC em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Gabriela Chicuta Ribeiro (2012) faz uma análise detalhada dos materiais utilizados no curso.

momento pra eles falarem, e o inspetor já não tem [tato]. [...] como é a função dos orientadores fazer esse auxílio com os alunos que têm um problema, ou aconteça alguma coisa, eles levam ali pra gente.” Rafaela (grifo meu)

Rafaela menciona que sua função é intervir para auxiliar os/as alunos/as com algum ‘problema’. Ao mesmo tempo em que ela aceita a premissa de que o problema existe por si só e não como parte de uma estratégia, ela, por outro lado, tem uma atuação mais compreensiva com as/os alunas/os. Diferentemente do inspetor que tem uma abordagem, segundo Rafaela, ‘*sem tato*’, ela acredita que é preciso ouvir o que a/o aluna/o tem a dizer. Entretanto, faz-se necessário um olhar atento, sobretudo com respeito ao que parece constituir territórios de resistência. Fazer os/as alunos/as falarem, contar as experiências, explicar o que as/os levou àquela ação soa muito semelhante às transformações das técnicas da confissão, isto é, um dispositivo de poder que prende o sujeito a uma identidade e que responde à biopolítica e ao governo das populações (FOUCAULT, 2003; 2010). De qualquer forma, este trabalho requerido das orientadoras educacionais nas escolas, com respeito à sexualidade das crianças e jovens, tem, sem dúvidas, a intenção de controlar as/os alunas/os e suas sexualidades. Assim, a Orientação Educacional é chamada a governar os corpos escolares pela própria configuração das práticas institucionais.

Rafaela demonstra, por outro lado, não se enquadrar completamente nesta função de controle a que é convocada, e afirma ter uma atuação menos normativa que questiona a evidência da norma. Nesta fala Rafaela está se referindo a situação com uma menina homossexual que a procurou. Não se tratava de uma demanda da escola, mas de uma aluna que sentiu necessidade ou teve dúvidas com respeito a sua adequação a uma norma social referente à sexualidade.

“Se a menina está confusa, ela acha que [a homossexualidade] seja um problema eu oriento, ‘ó, é difícil a situação, você vai passar por experiências um tanto constrangedoras, você vai sofrer, mas se a opção é...’ [...]”. Rafaela

Rafaela entende que a sociedade está organizada por uma norma que é a heterossexualidade e sendo assim a ‘*escolha*’ da aluna poderá trazer sofrimento para ela por entrar em conflito com a ordem social. Contudo, a orientadora educacional não procurou intervir para normalizar a aluna com base no argumento de que a orientação sexual desta aluna era anormal, desviante ou perigosa. A narrativa de Rafaela, no entanto, foi a única nesse sentido. Podemos observar aqui uma bifurcação do acidente. Ao contrário de Rafaela, algumas orientadoras educacionais creem que sua função está relacionada à normalização dos comportamentos de seus/suas alunos/as. A fala de Sônia é um exemplo disso:

“[...] eu vou tentar colocar pra ele que ele precisa assim repensar suas atitudes, mediante os colegas, no fundo no fundo eu vou induzir, que eu quero que ele seja um menino e que tenha comportamento de menino.” Sônia

Aqui, Sônia está se referindo a um aluno seu da pré-escola que segundo ela ‘*apresenta comportamento homossexual*’. A estratégia que ela viabiliza, neste caso, não é a transformação da instituição e dos/as colegas do menino para melhor acolhê-lo, problematizando a arbitrariedade da norma. A intervenção visada pela pedagoga se dá no nível individual, para adequá-lo aos padrões da norma heterossexual e de gênero. Para ela, ele é um menino, cujo corpo é masculino, logo seu gênero, seu comportamento e seu desejo, devem corresponder a isso, como se houvesse uma ligação inescapável entre sexo-corpo-desejo.

Outra fala neste sentido afirma a ‘*tranquilidade*’ da questão de gênero na escola onde a orientadora educacional trabalha. Nesta escola, gênero não se constitui como ‘problema’, mas essa asseveração não deve ser tomada como sinal de que esta escola caminha em direção a uma pedagogia da diferença. Na realidade, a tranquilidade do gênero reside na camuflagem. A homogeneidade garantida por certos dispositivos escolares, dentre eles o uniforme, garante que a diferença de gênero fique segura e oculta dentro dos armários (SEDGWICK, 2007).

“Agora, nos últimos tempos eu vejo assim da forma como a mídia está trabalhando, e como está sendo trabalhado dentro da escola a diversidade,

ele está bem tranquilo. Eu acho que talvez nos grandes centros, porque aí de repente o pessoal vê na sua maneira de vestir e tal, ele provoque mais conflito, mas aqui assim ele é tranquilo. Porque daí o aluno vem uniformizado [...]” Marta (grifos meus)

A camuflagem da fala de Marta ou o armário, para utilizar o conceito de Eve Sedgwick (2007), é um dispositivo característico das escolas que aparece na atuação das orientadoras educacionais. Esta homogeneização, isto é, a eliminação de caracteres distintivos dos comportamentos não hegemônicos, garante que não haverá violência e preconceito, sendo este o trabalho que Marta se advoga quanto a esta questão. Tal como Sedgwick (2007) pondera, o armário não faz parte apenas das vidas dos sujeitos homossexuais, mas é parte da subjetividade heterossexual. Trata-se de um modo de garantir a evidência da heterossexualidade e seu *status* de subjetividade normal, natural e correta. Sendo assim, a base do preconceito e da violência, neste caso, a heterossexualidade compulsória, não é combatida.

Apesar de camuflar o/a aluno/a através de seu trabalho, as orientadoras educacionais falam da importância de visualizá-los/as primeiro, e de conhecê-los/as bem, e cada vez mais.

“[...] a gente precisa estar sempre se atualizando nisso e buscando, porque eu vejo que as coisas elas vão aparecer cada vez mais [...] então a gente precisa com certeza estar procurando mais, lendo mais, se informando, porque senão a gente não vai saber lidar com essas situações na escola.” Sônia

Para as entrevistadas é preciso, deste modo, saber mais sobre gênero, sobre sexualidade e sobre os seus modos de manifestação na contemporaneidade para conhecer novas formas também de normalizar as novas subjetividades que vêm surgindo ou ganhando espaço. Há uma relação das formas de resistência ao poder; o surgimento de novos sujeitos que escapam às tramas do poder requer uma reorganização do próprio poder e da instituição, além de novas estratégias para capturá-los. A norma, ou o poder, nunca cedem completamente e nunca haverá uma sociedade sem exercícios de poder (FOUCAULT, 1995).

“[...] na disciplina de educação física, que talvez seja uma das que mais influencia, porque quando você está com a teórica lá dentro da sala de aula, muitas vezes ele passa camuflado e despercebido, mas numa atividade física [...]” Marta

A epistemologia do armário é paradoxal, porque ao mesmo tempo em que obriga o sujeito a viver oculto no armário, o obriga muitas vezes a se denunciar e dizer quem ele é realmente (SEDGWICK, 2007, p.27). Há, além disso, na reflexão de Sedgwick, uma explicitação da relação de poder entre, por um lado, aquela/e que pensa que conhece o segredo, e do outro, aquela/e que se encontra no armário, suspeitando a todo o momento que o seu segredo possa ter sido denunciado de alguma maneira (p.38). Neste sentido, na medida em que as orientadoras educacionais ‘sabem’ sobre a sexualidade ‘desviante’ do/a aluno/a, elas podem colocar em movimento uma maquinaria com vistas a realizar este trabalho de ‘camuflagem’ dos/as alunos/as. Esta suspeita justifica perante a sociedade e a instituição escolar a difusão de seus exercícios de poder.

Este aspecto normalizador, inerente ao seu trabalho, conforme as falas das entrevistadas, não existe ou não é percebido como tal pois se trata de questão natural do trabalho. A visão geral sobre o masculino e o feminino, herdada da sociedade as exime desta responsabilidade. Há a percepção de que a masculinidade e a feminilidade, apesar de sociais, devem ser reforçadas. Somente o argumento de que o gênero é social não implica que haverá um questionamento da norma que produz os gêneros de maneira binária. Isso é verdadeiro especialmente quando se trata de tomar o corpo como a base que significa os gêneros (BUTLER, 2003).

“[...] uma menina fazendo uma trança na outra, ou abraçadinha comendo lanche junto [...] é aceito naturalmente, porque a menina é vista como maternal, como acolhedora, como a que faz carinho, como a mãe que ela virá a ser. Então essa é a visão que a gente tem da sociedade.” Vanessa

A afirmação acima é exemplificada por Sônia quando ela afirma que “[a] *gente está acostumado com aquela coisa, o masculino e feminino, atitudes masculinas, atitudes femininas, e hoje [...]*”. As reticências de Sonia deixam implícito que hoje o masculino e o feminino não constituem mais um território cuja coerência advém do sexo e não são, portanto, seguros. Como pudemos ver em outros trechos da entrevista, ela se atribui a tarefa de induzir os comportamentos que correspondem à heterossexualidade compulsória, produzindo sujeitos de maneira binária, induzindo, assim, comportamentos masculinos e femininos.

A seguinte fala de Rafaela permite duas interpretações, uma que aponta para a normalização do gênero e outra que aponta para a resistência à norma.

“Eu acho que têm [diferenças de gênero], até às vezes eu mesma posso ter um comportamento masculino, mas isso não me caracteriza que eu seja de outro gênero [...]” Rafaela (grifos meus)

A primeira coisa que se observa é que ela demonstra a presença de dois enunciados contraditórios na mesma fala, um que afirma a existência da diferença entre masculino e feminino, e outro no qual há a percepção de que uma mulher pode ter comportamentos ‘masculinos’ sem que isso a torne menos ‘feminina’. Com isto, se pode concluir que no fundo, a distinção de gênero é arbitrária. Parece que ela se aproxima com esta visão de um questionamento da evidência da norma, e neste sentido, lançaria as bases para construir uma pedagogia *queer* sem pretensões normativas. Tal como Judith Butler (2003) afirma, o gênero é completamente arbitrário e pode acontecer de um corpo biologicamente masculino produzir um gênero feminino. Não há correspondência entre corpo e gênero. A partir desta análise, contudo, a autora dá um passo adiante e afirma que, logo, o próprio sexo é construído e desde sempre foi gênero (BUTLER, 2003). Esta narrativa de Rafaela, desta forma, diferiria num ponto chave da narrativa produzida por Marta que reforça a heterossexualidade. Por outro lado, o fato de Rafaela considerar que ela pode ter um comportamento ‘masculino’ sem que isso a torne ‘masculina’ pode significar, em última instância, que ela pode ter um comportamento masculino desde que isto não interfira na sua heterossexualidade, pois a heterossexualidade garante a sua

‘feminilidade’. Isso se dá tal como as análises de Maria Rita César (2009) haviam destacado, ao perceber que as características de gênero podem até mesmo se ampliar integrando comportamentos tidos como exclusivos do outro gênero desde que com isso se garanta, ou não se coloque em risco, a heterossexualidade (CÉSAR, 2009, p.46). Esta parece a interpretação mais pertinente desta fala, seguindo as principais linhas deste acidente.

“Às vezes em determinados momentos, por exemplo, pode ser que uma criança tenha uma atitude que não está relacionada diretamente, porque ele tem a tendência pro outro gênero, mas é uma atitude que ele vivencia de uma forma natural, e que pode ser mal interpretada.” Marta (grifos meus)

Embora Marta pareça, a princípio, ter uma postura mais aberta, quando aceita que alunos e alunas tenham comportamentos *diferentes* do esperado para o seu gênero, ela não parece questionar aquilo que dá o *status* naturalizado aos comportamentos e, com isso, reafirma a norma do gênero. Ao afirmar que a criança pode ter um comportamento que não corresponda ao seu gênero e que isto pode ser ‘mal interpretado’, o que ela quer dizer realmente é que este comportamento, vivenciado de ‘*forma natural*’, pode ser interpretado como um sinal de homossexualidade. O menino que não corresponde ao modelo de masculinidade hegemônica é considerado como tendendo para o outro gênero. Marta lê a realidade a partir da fórmula sexo-corpo-gênero. Assim, se o menino vivencia de “forma natural” essa falta de correspondência à norma, isto de fato não é natural na sua visão, supondo-se que este natural é sempre equivalente à heterossexualidade. Uma fala que anuncia a sua postura normativa diz respeito à formação acadêmica:

“[...] na nossa formação o que eu me recordo eram os livros da Clara Regina Rappaport, todas as fases de desenvolvimento da criança, mas da criança dita normal [...] falava de você trabalhar orientação sexual mas orientação sexual, o masculino e o feminino, dentro dos padrões de normalidade.” Marta (grifos meus)

Notável também acerca destas narrativas da Orientação Educacional é que elas sempre salientam que este trabalho é pautado pelo respeito. O respeito a que elas se remetem é um respeito pelo ser humano, que independe da orientação sexual ou do gênero.

“[...] hoje eu vejo que é nesse contexto de respeito, com quem se trabalha? O ser humano. Se é menino, se é menina, se é tendência, indefinição ainda quanto ao sexo [...]” Marta

Este discurso, assim como o das outras profissionais, corroborado por outras de suas falas, demonstra que este respeito tem limites intransponíveis. O limite, por exemplo, é a possibilidade de camuflar a sexualidade e o gênero, jogando dentro do armário aquilo que foge à heterossexualidade compulsória. Na realidade, o respeito se aproxima muito mais da ‘tolerância’, como compreende Guacira Louro (2010), e neste sentido faz parte de uma relação de poder que estabelece uma hierarquia entre normal-anormal. Nisso ele também lembra os discursos ‘politicamente corretos’, como na pesquisa de Nilson Dinis e Roberta Cavalcanti (2008). Da mesma maneira, o politicamente correto não aponta a direção do questionamento da norma, e logo, fortalece os exercícios de poder.

“Quando eu vejo, por exemplo, duas meninas se beijando, isso me choca, eu, o meu ser, a minha educação, eu não aceito, não consigo ver isso assim com naturalidade [...]” Sônia

Apesar destas crenças que fundamentam sua prática, a maioria das entrevistadas acredita ter uma prática não normativa quanto ao gênero e à sexualidade. Para elas, seu trabalho não tem papel produtivo quanto às masculinidades e feminilidades de alunos e alunas. Mesmo não se tratando de uma realidade homogênea e de ter observado algumas práticas que não correspondem completamente a esta realidade, há indícios de que o discurso do respeito e outras afirmações similares funcionam como estratégias que justificam e naturalizam as relações de poder. Outra estratégia utilizada, por exemplo, é acreditar que só se

ensina gênero, ou melhor, só se produz comportamentos ‘gendrados’ em escolas cujas classes são separadas por gênero. Nilson Dinis e Roberta Cavalcanti (2008, p.101) contestam estas afirmações demonstrando que ao contrário do que se pensa, os colégios mistos são os que mais ensinam a hierarquia entre os gêneros e que procuram inserir as/os alunas/os numa economia binária de gênero. Um exemplo desta crença é a fala de Marta, para a qual “[...] *há anos atrás tinha justamente separado meninos aqui e meninas ali*”, querendo dar a entender que agora, não havendo esta separação, estamos diante de uma escola com igualdade de gênero, e talvez mais ‘estranha’, no dizer de Guacira Louro (2008).

Sônia, contudo, demonstra que ainda estamos diante de uma visão binária de gênero que não tolera a existência de indivíduos que transpõem os limites entre masculino e feminino. A forma como ela vê a questão do direito de transexuais ao nome social e ao uso do banheiro conforme o seu gênero identificado denunciam esta lógica binária.

“[...] se hoje viesse aqui e dissesse ‘olha, agora vai ter banheiro assim pra ser usado dessa forma’ vai criar um impacto com certeza, e muito difícil de lidar porque daí você tem que trabalhar, por mais que você discuta o assunto e trabalhe o assunto, mas é difícil de aceitar.” Sônia

Nesta fala, a pedagoga se refere à Orientação Pedagógica nº 001/2010 – DEDI/SEED⁶⁵ que propõe que as escolas abram a transexuais e travestis a possibilidade de utilizarem o banheiro de acordo com o gênero com o qual se identificam. Por que é tão difícil para as orientadoras educacionais e para as escolas? Porque não haveria como negar ou camuflar a afronta à norma heterossexual representada pela existência de travestis e transexuais. Seus corpos exalam uma ‘anormalidade’ que é irreconciliável com os padrões normativos (CÉSAR, 2009a). A escola consegue tolerar e aceitar uma realidade quando, no nível individual, há possibilidade de intervir escondendo ou mantendo no armário. A instituição intervém com a/o aluna/o para que ela/e pareça normal, e caso não haja

⁶⁵ Esta orientação, publicada pelo Departamento da Diversidade (DEDI) da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná, dá algumas diretrizes também com respeito ao uso do nome social de transexuais e travestis nas escolas.

esta alternativa, ela a/o expulsa. Na análise de Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010), a experiência de transexuais e travestis é paradigmática da relação que a escola estabelece com a norma, revelando uma maquinaria colocada em movimento para a normalização dos sujeitos. Em sua conclusão,

[a]s escolas não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar a norma heterossexual. Talvez pelo caráter definitivo dessa experiência, pois uma vez iniciado o processo de transexualização, com a ingestão de hormônios, a colocação de próteses ou a retirada de partes do corpo, não há como retroceder às normas de gênero e sexualidade, estes são sujeitos que escapam à eficiente política de governo de corpos e subjetividades no funcionamento da maquinaria escolar (SANTOS, 2010, p.86).

A instituição escolar parece funcionar segundo a ilusão de que a diversidade sexual e de gênero não existem, ou ela ativamente as desconhece relegando-as ao armário e silenciando-as (SEDGWICK, 2007; LOURO, 2010a). Sônia salienta, por suas falas, que enquanto houver um padrão normal de gênero e sexualidade, toda ‘discussão e trabalho’ não farão absolutamente nada para abalar a verdade da norma. Por este motivo a aceitação, para as orientadoras e para a escola, é difícil.

Nesse acidente ao se abordar gênero, este foi tomado como um problema, na medida em que a compreensão do gênero para as orientadoras educacionais estava totalmente relacionada a um tipo de expressão de gênero tomada como exercício da orientação sexual. O gênero se tornou um problema na medida em que este foi tomado como sinônimo da orientação sexual. Em grande medida, ao se falar de gênero, falou-se de diversidade sexual. Foi nesse sentido que o acidente foi denominado ‘problema’ de gênero. Embora, os temas não se recortem precisamente, o próximo acidente deste mapa diz respeito à sexualidade. Nele, procuro demonstrar que o controle do exercício da sexualidade de alunos e alunas está relacionado com as formas de exercício de poder e de governo dos corpos.

3.3 Terceiro Acidente: sexualidade e diversidade (ou, o ‘problema’ continua...)

Neste acidente procuro analisar a presença da sexualidade nas práticas discursivas das orientadoras educacionais, inspirado pelas reflexões de Michel Foucault (2003) sobre o dispositivo de sexualidade. Demonstrei nos capítulos anteriores que a constituição binária do gênero, isto é, masculino/feminino, existe em razão da conformidade do gênero com o dispositivo de sexualidade e, por isso, há uma interpenetração entre as questões de gênero e sexualidade. Há uma confusão entre identidade de gênero e orientação sexual que instaura o ‘problema’ do gênero. Nesta leitura, masculino e feminino não se distinguem da orientação heterossexual do desejo, o que permite estabelecer uma ponte entre o segundo e o terceiro acidente deste mapa. Além disso, ao analisar as entrevistas, foi possível perceber que o controle da sexualidade se constituiu como uma forma de governo dos corpos, ao relacionar a Orientação Educacional tanto com os objetivos pedagógicos da aprendizagem, quanto com o controle dos corpos de alunos e alunas, fazendo também a ponte com o primeiro acidente.

Início esta parte da análise com uma fala que me pareceu exemplar da perspectiva das escolas com respeito à sexualidade, embora seja apenas um dos aspectos que tomam os discursos sobre a sexualidade nas escolas.

“[...] no nosso regimento de jeito nenhum é permitido namoro dentro da escola, não pode, é expressamente proibido. Porque depois, você não controla mais a situação [...]” Sônia

Sônia já demarca que o exercício da sexualidade não deve fazer parte da instituição de maneira alguma, ela é proibida pelo regimento. Isso significa dizer que Sônia tomou a sexualidade como prática sexual. Essa interpretação foi realizada de maneira geral nas entrevistas e em todas elas a proibição foi ressaltada. Sônia também assinalou para uma abordagem da sexualidade como objeto de ‘controle’. Segundo ela, a sexualidade deve ser proibida para que possa haver controle dos/as alunos/as. Este controle deve ser entendido de uma forma ampla, não somente com

relação ao aspecto didático-pedagógico da aprendizagem de alunas/os, mas também em relação a uma ordem social, sendo que o exercício da sexualidade tem um papel importante para o estabelecimento dessa ordem. Isto ficou claro na fala de Daniela, que ressaltou, logo acima, a dinâmica da sociedade como objetivo da educação escolar. Neste sentido, a educação vista como produtora deste controle é uma preparação ou adequação para a vida em sociedade, que deve necessariamente passar pelo enquadramento das/os alunas/os nas normas de gênero e de sexualidade.

Além deste objetivo social das intervenções sobre a sexualidade de alunos e alunas, o controle da sexualidade está ligado a um objetivo pedagógico direto, segundo as narrativas das orientadoras educacionais. Como afirma Daniela,

“[n]ão por causa da questão de sexualidade em si, mas por causa da dinâmica de escola, de sala de aula e de escola [...] não pelo namoro em si, ou pela sexualidade em si [...] qual é o objetivo da sala de aula? É a aprendizagem. Então tem que separar, até que ponto o meu namoro, a minha atividade sexual está interferindo na aprendizagem enquanto escola.” Daniela

Em quais circunstâncias a sexualidade entra em conflito com a escola? Em quais circunstâncias ela pode ser uma ferramenta importante? Por que toda manifestação da sexualidade deve ser expurgada das salas de aula, seja de alunas/os, seja de professoras/es?

Em primeiro lugar, conforme as narrativas, a sexualidade interfere na aprendizagem pois rouba a atenção das/os alunas/os para as questões pedagógicas, portanto, está ligada à insubordinação, à indisciplina. Daniela relatou uma situação exemplar: *“[...] têm dois que estão apaixonados e simplesmente eles não fazem nada, um fica do ladinho do outro a aula toda [...]”* (Daniela). Não se trata de um juízo de valor, mas a escola é uma instituição historicamente fundamentada em exercícios de poder, retendo hoje ainda muito da sociedade disciplinar que Michel Foucault (1991) descreveu em *Vigiar e Punir*. É necessário que as/os alunas/os estejam adequados ao modelo de ensino, seja este disciplinar ou da *pedagogia de controle*, para que a aprendizagem ocorra, e a sexualidade discente

interfere nesta relação, conforme as orientadoras educacionais entrevistadas. Caso algum aluno ou aluna seja descoberto/a envolvido/a em alguma atividade sexual será colocado em funcionamento um maquinário de controle: “[...] se acontece os alunos são chamados, é conversado, são punidos, com registros, é chamado os pais, alertados.” (Sônia).

Para que este controle da sexualidade ocorra é necessário, antes, todo um aparato de vigilância que envolve as orientadoras educacionais e os/as inspetores/as.

“[...] o inspetor, se ele observou o caso, ele pega o casal e leva na orientação pra nós, porque é ele que fica circulando mais pelo pátio. A gente, quando da sala ou aqui do salão está observando e está vendo, vê alguma coisa, a gente já chama. Mas às vezes ele anda aqui mais por trás, lá por cima, então ele tem um campo maior pra ver, e se ele pega alguém ele encaminha pra orientação.” Rafaela

As intervenções da Orientação Educacional com respeito à sexualidade fundamentam-se numa visão naturalizada, que a toma como questão objetiva, nos moldes da informação. Cabe à escola por meio não somente das orientadoras educacionais, mas principalmente das/os professoras/es, a transmissão dessas informações sobre a sexualidade, sobretudo, nas disciplinas de biologia ou ciências. Isso se deve ao fato de que a sexualidade é reduzida às práticas sexuais, sendo estas naturalizadas, e o seu ensino visa o cuidado referente à saúde e à prevenção de doenças (BRITZMAN, 2010).

“Mas aquilo que eles estão querendo saber, a gente tem condições de falar tranquilamente: ‘Por que acontece isso com você? Teu organismo está em transformação, mas é você quem vai aprender a se controlar [...], como você vai proceder’. São aquelas coisinhas simples do dia-a-dia ou da sala de aula e que hoje eu já vejo que o professor consegue [...] trabalhar.” Marta

Quando a sexualidade é lida desta forma, como sinônimo de práticas sexuais, as narrativas salientam a questão da prevenção e os riscos para a saúde inerentes a determinadas práticas sexuais.⁶⁶ Semelhante às conclusões de Foucault (2003) ao demonstrar nas narrativas médicas uma relação estabelecida entre a sexualidade e a degeneração do sujeito e da espécie (p.111-112). Essa percepção da relação entre práticas sexuais e doença reforça uma relação entre sexualidade e verdade, produzindo-se uma verdade sobre o sujeito. Estas verdades elevam a heterossexualidade ao *status* de padrão de saúde e de comportamento, padrão este a partir do qual todas as outras práticas sexuais serão consideradas desviantes (FOUCAULT, 2003).

“[...] você trabalha com a menina, a valorização do seu corpo, uma gravidez precoce, o que vai te acarretar, tudo vai ter consequências.” Marta

Esta fala, ao mencionar as consequências do ato sexual e a importância, portanto, de se realizar um trabalho *‘com a menina’*, lembra o estudo de Helena Altmann e Carlos José Martins (2009). Neste estudo, Altmann e Martins analisam a percepção que as/os alunas/os têm da relação sexual. A gravidez, para estes alunos e alunas, seria um problema sobretudo para a mulher, e os cuidados referentes à atividade sexual recairiam sobre ela, pois ela é quem sofre estas consequências, eximindo os homens de qualquer responsabilidade durante e após o ato sexual. As falas das orientadoras educacionais também parecem fazer parte do dispositivo da sexualidade em sua forma contemporânea, estabelecendo uma relação semelhante a esta observada por Altmann e Martins. Na mesma medida, se pode detectar a incitação à produção de discursos sobre a sexualidade e a constituição de verdades sobre ela e os sujeitos. Como no estudo de Helena Altmann (2001), a escola não parou de produzir esta necessidade de falar sobre a sexualidade e produzir verdades sobre o sexo, mesmo que estes discursos na atualidade tenham outras

⁶⁶ “[...] a análise da hereditariedade colocava o sexo (as relações sexuais, as doenças venéreas, as alianças matrimoniais, as perversões) em posição de “responsabilidade biológica” com relação à espécie; não somente o sexo podia ser afetado por suas próprias doenças mas, se não fosse controlado, podia transmitir doenças ou criá-las para as gerações futuras; ele aparecia, assim, na origem de todo um capital patológico da espécie.” (FOUCAULT, 2003, p.111-112).

características diferentes daquelas que Foucault (2003) demonstrou em *A Vontade de Saber*.

Além desta questão do controle, tal como na análise foucaultiana da sexualidade que apontou para a invenção das perversões e da homossexualidade, este mapa tem demonstrado também que a sexualidade opera o controle de alunos e alunas, especialmente ao ocultar e estigmatizar a diversidade sexual. Adentrando um pouco o terreno do acidente anterior e seguindo as linhas narrativas da Orientação Educacional, o problema da sexualidade penetra na questão de gênero, tornando difícil isolar uma questão da outra. Manifestando-se aberta e insubordinadamente no indivíduo, as práticas não-heterossexuais exigem que o/a estudante seja rodeada/o pelas profissionais da Orientação Educacional, que irão intervir com ele/a, com a intenção de que sua sexualidade ‘desviante’ desapareça, ou no mínimo, permaneça ‘camuflada’.

“Por enquanto a gente está fazendo um trabalho junto com ele, porque ele se manifesta abertamente com a atitude que ele faz, ele se manifesta demais.”

Sônia

Sônia se refere a um menino que, aparentemente, escapou à heterossexualidade compulsória. Este aluno tem um comportamento que denuncia a sua sexualidade ‘desviante’, ele se manifesta abertamente e demasiadamente. Deve-se, nesta lógica que a pedagoga traz, intervir com ele e o ‘problema’ deve ser controlado para que esta sexualidade não se mostre no ambiente escolar. Este controle é realizado não somente para ocultar, mas com a crença de que a sexualidade que foge à norma hetero não está formada ainda, que ainda está em construção, como outras falas destacaram. Então a intervenção das pedagogas tem a capacidade de transformar esta subjetividade em formação, subjetividade que está seguindo um caminho errado, que não corresponde aos valores da sociedade e das próprias profissionais que entrevistei.

“[...] ele é muito novo ainda pra se definir o que ele quer ser. [...] você não sabe se você aceita já como ele é, ou você orienta, de repente, porque ele precisa ver o outro lado, como são as coisas [...]” Sônia

Completando o raciocínio acima, Sônia afirma que deve mostrar ao aluno ‘*como são as coisas*’, visto que, a seu ver, ele ainda não tem a ‘*definição*’ heterossexual e, portanto, está fora da norma. Há uma impossibilidade de separar nas narrativas das orientadoras educacionais a questão do controle da sexualidade, da camuflagem da diversidade sexual. Sônia não sabe se deve/pode aceitar o aluno cuja estética corporal aponta para a homossexualidade. Com esta fala, ela afirma que a heterossexualidade deve ser reforçada e induzida, pois esta é a ordem das coisas. Fazendo a conexão com a fala de Daniela, para elas a heterossexualidade é uma ordem social, ou, como diria Judith Butler (2003), uma matriz discursiva performativamente citada pelos gêneros. Como Daniela sublinhou anteriormente, a atuação das orientadoras educacionais deve ter como horizonte e foco a dinâmica social. Portanto, seu trabalho transcende o intramuros da instituição escolar.

A escola irá ‘cuidar’ desta criança ou jovem que tem dúvidas reproduzindo as preocupações normativas da heterossexualidade compulsória que se inscrevem numa ordem biopolítica, como pudemos observar pelas narrativas. Vanessa, por exemplo, reconhece que a maioria das/os professoras/es nunca refletiu sobre a questão da diversidade sexual e, logo, entende que não estariam preparados/as para trabalhar com ela, seja qual for o sentido desta ‘preparação’. Ela vê nos cursos, como o GDE, por exemplo, uma forma de sanar estes problemas. As razões elencadas para este ‘despreparo’ da escola, mais do que um diagnóstico preciso da realidade, é revelador com respeito à forma tomada pelas narrativas das orientadoras educacionais. O discurso da falta de preparo dos/as professores/as e demais profissionais, a ideia de que a formação é insuficiente e outros discursos similares seguem as linhas de uma governamentalidade neoliberal e da *pedagogia do controle*⁶⁷ (CÉSAR, 2004). Assim, caberia como solução, os cursos de formação continuada e as capacitações, como, por exemplo, o curso GDE.

⁶⁷ *Pedagogia do controle* é um conceito criado por Maria Rita de Assis César (2004) para diagnosticar o momento neoliberal na educação. É uma referência direta ao conceito de *sociedade de controle* de Gilles Deleuze (1992). Uma discussão de ambos os conceitos foi feita no 1º capítulo da dissertação.

“[...] é interessante que as escolas estão fazendo um trabalho, porque aqui no estado do Paraná tem o Núcleo da Diversidade, e eles estão fazendo um trabalho bom pra tirar este mito, essas homofobias, essas fobias, não só de homo, tem transfobia, lesbofobia, essas fobias que atrapalham. Primeiro de tudo o respeito pelo ser humano, cada um que seja o que quiser ser e que arque com as consequências.” Vanessa

Embora a estratégia de combate à homofobia seja muitas vezes necessária como medida emergencial, esta não deve ser a única alternativa de trabalho, pois desta forma não se desconstrói a hierarquia heterossexual/homossexual que fundamenta este tipo de violência (LOURO, 2008). É este ponto nevrálgico das problemáticas de gênero e sexualidade que não é tocado na ideia de formação e com a aprendizagem de conteúdos. A posição de Vanessa é bastante clara quanto à questão de gênero e sexualidade. Ela visa uma atuação marcada pela questão da identidade, da luta por direitos, do respeito e aceitação daquelas/es que não estão no lugar da norma.

“[...] você nunca deve ter medo, porque você é o que você é. Se você se aceita como é, os outros têm que te aceitar também. [...] [o aluno] tinha direito a uma identidade sexual [gay] e eles não tinham o direito de achacá-lo e fazer bullying com ele [...]” Vanessa

Ver no Estado a via exclusiva de reconhecimento da legitimidade dos vínculos, como, por exemplo, no caso da luta pelo casamento entre pessoas do mesmo sexo, sem negar as importantes conquistas sociais nesse sentido, implica no alargamento do sentido de normalidade sem questioná-la como dispositivo de controle e violência, como afirma Luiz Mello (2006). A assunção e o reconhecimento exclusivo da identidade jurídica pode gerar a exclusão de todos os sujeitos da diversidade sexual que não se enquadram neste novo léxico legitimado e com isso, constituem-se novos territórios da ‘anormalia’. Para Mello (2006),

[...] o forte engajamento de gays e lésbicas em torno da luta pelo reconhecimento de amparo legal para relações afetivo-sexuais entre homossexuais aponta na direção da domesticação da insubordinação erótica tradicionalmente associada à homossexualidade. Recorrer ao Estado como alternativa de reconhecimento da legitimidade de vínculos homossexuais implicaria a redução do léxico de legitimação social da diversidade erótica, por meio da predefinição de quais indivíduos e grupos poderiam ser incorporados a um sentido de normalidade alargada (p.505).

Se Vanessa não procura trazer os/as alunos/as ‘desviantes’ para dentro da norma, a sua visão talvez implique, simplesmente, na ampliação do crivo da norma, e com isso perde-se grande parte do potencial crítico e contestador. Como já dito anteriormente, este tipo de lógica não desmonta a norma e seus efeitos, mas implica na ‘aceitação’, no ‘respeito’ e na ‘tolerância’ ao sujeito ‘anômalo’. Ligada a esta estratégia da aceitação parece estar a defesa de que a orientação sexual é questão herdada, biológica ou socialmente. Neste sentido, novamente sem abalar a hierarquia hetero/homo, nós devemos sentir pena e compaixão pelos sujeitos não-heterossexuais, pois eles não fizeram uma escolha, não foi sua opção serem ‘diferentes’.

“Nasce-se, a pessoa nasce com a tendência. [...] não é uma opção, nasce-se. [...] Você opta em ser, que nem sair do armário, você é sem sair do armário, sem se identificar.” Vanessa

Vanessa acredita que se a sexualidade for herdada será possível eliminar os problemas inerentes à ideia de ‘opção’, mas ela não percebe os problemas que a naturalização da orientação sexual implica de fato. Como Richard Miskolci (2007) afirmou, a luta por direitos ligados à política da identidade tem também efeitos positivos e, por vezes, faz uma afronta ao sujeito normal mesmo quando reivindica uma igualdade jurídica que implica num enquadramento no modelo normativo. Como no caso do direito dos gays ao casamento: até que ponto isto não tem um efeito reestruturador da própria ideia de casamento? E da mesma forma, até que ponto não implica na adesão a um modelo de relacionamento tradicionalmente heterossexual?

Vanessa parece ter alguns vislumbres dos problemas relativos à luta por direitos dentro da ideia de identidade e o quanto ela contribui para fixar os lugares da normalidade e da anormalidade: “[...] *a sociedade é machista, tanto que teve que ser criada a lei Maria da Penha pra proteger a mulher. Por que não tem a lei Mário da Penha?*”. A questão dela é bastante marcante, pois, se a lei trata os sujeitos de forma igual, por que haveria necessidade de uma lei específica para a mulher? E ela complementa o raciocínio: “*Porque o agressor é o homem, a maioria [...]. Foi criada uma lei pra proteger a mulher e as mulheres estão sendo massacradas.*” Aqui estão presentes, ao mesmo tempo: uma crítica às leis que se pretendem universais mas na realidade não contemplam todos os indivíduos; e uma crítica à luta política que procura inserir ‘novas’ identidades neste conceito de universal. Vanessa percebe que foi necessária uma lei para proteger as mulheres da violência, mesmo havendo um código penal que pune a agressão de qualquer cidadã/o. Mas também se pergunta por que não há lei semelhante a respeito da violência contra homens. Suas reflexões param por aqui, mas são um princípio de crítica às políticas da identidade.

O mapa que aqui se cria, como se pode ver, não é um mapa monolítico e que segue apenas uma direção. Temos narrativas que escapam ao dispositivo da normalização, compreendendo os efeitos sociais da norma, como a violência.

“[...] se você está vendo que é isso que você está procurando, que você se sente bem, não importa o que os outros vão pensar, se você estiver bem, beleza, se você está segura disso, pretende realmente ir à frente, a gente explica que o caminho é penoso, infelizmente na sociedade hoje o pessoal não aceita muito ainda [...].” Rafaela

Aqui vemos outra ramificação neste mapa da Orientação Educacional. Rafaela não procura intervir no sujeito desviante, reafirmando o papel tradicional da Orientação Educacional, segundo Henri Chabassus (1976). A perspectiva dela parece ser de desconstruir a naturalidade da posição central. Ela joga com o que é esperado dela na escola, isto é, trabalhar com a pessoa que apresenta o ‘problema’. Mas isso não implica, para ela, a assunção deste papel a ela atribuído, ‘resolver’ o problema, que se traduz em homogeneizar, tornar uniforme ou ainda, nas palavras

de Marta e Daniela, ‘camuflar’. Completamente diferente é a atuação de Sônia, por exemplo, que se atribui o papel de induzir os seus valores para que haja a adequação das crianças aos padrões sociais de gênero e sexualidade. Curiosamente ela fala em ‘respeito’:

“[...] a gente tem que trabalhar essa questão do respeito, da aceitação, isso que é importante, porque a sexualidade cada um tem o seu jeito de ser, a sua maneira de ser [...]” Sônia

Vemos o quanto este discurso é vazio quando, adiante, Sônia demonstra que em seu olhar, a escola não está preparada para lidar com a diversidade sexual. Na realidade, esta falta de preparo que ela menciona denota outra coisa. Não se trata de preparo ou falta de preparo, mas de tomar uma posição como verdadeira e correta em contraposição a todas as outras que serão marcadas como ‘diferença’. Se não houver o questionamento da norma, toda informação a respeito de sexualidade e gênero não fará a mudança esperada no sentido de uma pedagogia mais ‘estranha’, tal como Deborah Britzman (2010) havia percebido em suas análises (p.90). Uma pedagogia *queer*, conforme Louro (2008) não almejaria a tolerância e o respeito à diversidade sexual, observando aí uma relação desigual entre o sujeito ‘normal’ que tolera e aquele/a ‘desviante’ que deve ser tolerado/a. Vê-se que a diversidade sexual ainda é tratada como uma curiosidade, uma diferença que tenta se reconciliar com a norma escolar, sem que isso tenha qualquer efeito descentralizador sobre o currículo hegemônico (LOURO, 2008, p.49).

As linhas que segui para desenhar este mapa da Orientação Educacional ligada ao gênero e à sexualidade deram origem a esses três grupos analíticos principais, os quais, como disse anteriormente, foram denominados acidentes, seguindo uma nomenclatura ligada à geografia e aos mapas. Estas linhas foram construídas por mim no diálogo que estabeleci com as narrativas das orientadoras educacionais entrevistadas. O primeiro acidente mapeou os territórios da prática

profissional em Orientação Educacional e trouxe à tona um aspecto preponderante nesta atuação, que é a questão do governo ou a condução das práticas de alunos/as, pais/mães e professores/as dentro da escola. Estes governos ora têm relação com a dinâmica da escola e o seu funcionamento, adequando os alunos e alunas a um modelo de educação, ora estão relacionados com questões que extrapolam o intramuros da instituição, como as questões referentes a gênero e sexualidade, produzindo sujeitos adequados à vida em sociedade, e portanto, governáveis. O segundo acidente seguiu as linhas de gênero presentes nas práticas discursivas das orientadoras educacionais e mostrou seu aspecto normalizador. Ao mesmo tempo, pôde mostrar algumas ramificações neste mapa que denunciam a presença ‘camuflada’ de um desenho a apontar práticas menos normativas e que possibilitam o questionamento da norma. Estas narrativas constituíram um sub-desenho que dá vislumbres de novas possibilidades dentro da prática em Orientação Educacional, e da mudança de postura das escolas diante da sexualidade e do gênero de suas/seus alunas e alunos. Este outro desenho, todavia, ainda é fissurado e imperfeito e mostra-se como retendo algumas linhas com potencial para o questionamento da norma. Por fim, o terceiro acidente destacou as questões referentes ao controle da sexualidade discente e como esta se manifesta no ocultamento da sexualidade desviante, ligando-se também à condução das/os alunas e alunos com vistas à sua adequação à instituição e à sociedade. Este mapa mostrou algumas estratégias marcantes na prática profissional da Orientação Educacional que são a camuflagem, análoga ao armário de Eve Sedgwick (2007), e o discurso do respeito, cuja raiz é a manutenção da norma e da hierarquia hetero/homossexual, além da confusão entre identidade de gênero e orientação sexual.

Considerações Finais

A proposta desta dissertação era desenhar um mapa, a partir das narrativas de orientadoras educacionais com respeito às relações de gênero e sexualidade na escola. Este mapa pretendia demonstrar como a formação das identidades de gênero e o controle da sexualidade se passam também em instâncias da escola que escapam à sala de aula e às relações professor/aluno, como é o caso da Orientação Educacional. Assim como as relações de gênero e a sexualidade integram o trabalho das orientadoras educacionais, o desenho que se formava aqui aos poucos mostrava os contornos de outra marca desta atuação. As narrativas traziam à superfície e de forma bastante marcante um aspecto que é fundamental na prática da Orientação Educacional, qual seja, o governo. Compreendendo-o como a condução das ações de outrem, percebi que no âmago da Orientação Educacional se encontra o governo de alunos e alunas, e, não raras vezes, a condução do trabalho docente e mesmo das famílias dos/as estudantes. Desta maneira, estes três eixos de atuação da Orientação Educacional – governo, gênero e sexualidade – constituíram um mapa, portanto, formado por três grandes acidentes geográficos. Estes acidentes, contudo, não devem ser compreendidos de forma isolada, visto que isso empobreceria a complexidade da realidade estudada. A coesão do mapa depende da relação entre eles, que em sua interrelação e complementaridade, dão sentido para o desenho. A partir deste desenho, foi possível dar algumas respostas para as perguntas que incitaram esta investigação, além de abrir possibilidade para novos questionamentos e novas investigações. Este mapa de forma alguma é uma representação do todo, mas antes, uma experiência parcial e aberta para novas direções e interseções. Apesar disso, ele dá indícios de processos normativos que ocorrem nas instituições escolares, bem como em outras instituições, além de visibilizar possibilidades de resistência.

Ao interrogar a Orientação Educacional sobre as relações de gênero na escola, as narrativas produzidas, de uma maneira geral, enfatizaram que se trata de uma questão complexa ou de um ‘problema’. Logo, requerem-se para sua resolução intervenções pontuais nos indivíduos ‘problemáticos’. O gênero na acepção das

entrevistadas era indissociável da orientação sexual. Desta forma, quando as orientadoras educacionais mencionavam os ‘problemas’ do gênero, o que estava em jogo eram as orientações sexuais que fugiam à regra da heterossexualidade, manifestas por identidades de gênero ‘desviantes’ ou não hegemônicas. A leitura que elas faziam do masculino e do feminino era de fato muito rígida. Em seus relatos, elas detectavam nos menores sinais, nos ‘trejeitos’, em certas formas de falar e agir, a prova de que determinado/a aluno/a estava transpondo os territórios seguros das identidades de gênero normativas. Isso significava para elas, em última instância, que aquele/a aluno/a estava se “tornando homossexual”. A partir daí, uma das estratégias para manter a ilusão social de que há apenas **uma** masculinidade e **uma** feminilidade legítimas, era a invisibilização, ou, nos termos de uma das entrevistadas, a ‘camuflagem’. Oculta-se a sexualidade que não corresponde à heterossexualidade fazendo com que a realidade pareça monolítica. No extremo da atuação, as orientadoras educacionais intervêm com o aluno ou aluna para modificar o seu comportamento ‘desviante’, pois se supõe que ele entra em choque com a escola e a sociedade. De forma unânime, as entrevistadas observaram a existência de uma norma social com respeito ao gênero. Às vezes reconhecendo a arbitrariedade da norma e o efeito social que ela produz, como a violência e o preconceito, algumas das narrativas salientaram o temor de recair em práticas normativas e reproduzir o preconceito.

Quanto à sexualidade especificamente, as narrativas das orientadoras educacionais afirmaram que ela deve ser controlada, demonstrando que a sexualidade é entendida por elas como práticas sexuais. Este controle, pelo que se pôde perceber, além de incidir sobre os atos sexuais, também implicava em um reforço da norma heterossexual por meio do cerceamento e estigmatização da diversidade sexual. O controle da sexualidade, segundo as entrevistadas, é uma forma importante de formação moral dos alunos e alunas, disciplinando-os/as e adequando-os/as à dinâmica da instituição escolar. Contudo, mais do que isto, a Orientação Educacional observa como tarefa importante da profissão a preparação dos sujeitos para a vida em sociedade, ou seja, uma formação adequada aos ditames do mundo contemporâneo. Para controlar a sexualidade, a escola coloca

em movimento um maquinário de vigilância, punição e registro com vistas a produzir sujeitos ‘normais’ e adequados à dinâmica social.

A partir da ideia de controle da sexualidade e da normalização dos gêneros, pude notar que a Orientação Educacional é responsável por conduzir as condutas de estudantes. Mais do que um fato acidental da atuação, a condução das ações se mostra um aspecto fundamental do trabalho das orientadoras educacionais. Elas o fazem por meio da vigilância, da produção de registros sobre os/as estudantes, pela punição de comportamentos indesejados, pela incitação ao autogoverno, em suma, em busca de adequação das crianças e jovens aos padrões normativos da sociedade. Por meio desta constatação, e segundo o olhar que lancei nesta pesquisa, o controle dos comportamentos de alunos e alunas, além da normalização de seus gêneros e de suas sexualidades, têm como finalidade a produção de subjetividades adequadas à sociedade contemporânea. Desta maneira, os discursos e as práticas que intervêm sobre as identidades de gênero e que controlam as sexualidades de estudantes podem ser entendidas como uma importante estratégia para o governo de uma população. A escola é um eixo importante de engendramento de subjetividades, ao moldar sujeitos generificados prontos a responder de forma adequada aos mecanismos de governo político das sociedades.

O mapa desenhado também revelou a presença de linhas ‘estranhas’, como fissuras ou bifurcações dentro dos acidentes, revelando formas, apesar de escassas, de resistência à normalização dos alunos e alunas. Algumas narrativas, ao defender a normalidade das posições não-heterossexuais, descambavam para o alargamento do sentido de normalidade, o que talvez constitua um momento importante para os movimentos políticos baseados na identidade, mas que está longe dos objetivos de uma pedagogia *queer*. Observei até mesmo, por parte de uma das entrevistadas, o questionamento da evidência da norma heterossexual e uma resistência em assumir o papel normativo tradicionalmente associado à Orientação Educacional, o que, em última instância, desarticula os efeitos da norma sobre os sujeitos.

O horizonte da teoria *queer*, a meu ver, encontra-se na possibilidade de “dar uma volta pelo lado selvagem” sem estranhar este ‘outro lado’, pois ao fazê-lo coloca-se em movimento um dispositivo de normalização. As narrativas da

Orientação Educacional, neste mapa que foi desenhado, mostram que ainda não estamos tão próximos de acabar com a norma e seus efeitos. Conforme suas falas, as orientadoras educacionais ainda não são capazes de fazer este movimento de questionamento da norma. Algumas vezes, o mapa apresentou caminhos diferentes que se aproximavam do olhar *queer*, compreendendo a existência das identidades não-normativas como não-problemáticas. Ao mesmo tempo, sem deixar de reconhecer os riscos que estes sujeitos correm ao seguir este caminho, podendo se deparar com o ódio e a violência que a sociedade destila sobre todos/as aqueles/as que escapam aos padrões. Entretanto, nesta circunstância não havia a intenção de adequar o/a aluno/a ao modelo normativo. Segundo entendo, a partir do momento em que se olha para a norma por outro viés, isto é, sob a perspectiva da ‘diferença’, ela perde sua evidência. Fica claro que o binário normal/anormal foi artificialmente engendrado por um dispositivo, existindo, por isto mesmo, meios de colocá-lo em xeque.

As fissuras neste dispositivo de normalização, que apareceram em potência neste mapa, e mesmo a busca de legitimidade das identidades tidas como ‘anormais’ quanto ao gênero e à sexualidade, podem anunciar o início de mudanças em direção ao questionamento dos padrões identitários de gênero e sexualidade. As linhas ‘tortas’ deste mapa, ‘tortas’ pois fogem às linhas hegemônicas e seu caráter normativo, embora sejam pouco numerosas, devem ser consideradas como potencialidade para que sejam desenhados outros mapas e novas cartografias na escola. Seria um mapa que não tem como meta a produção de um sujeito normalizado, governado e adaptado a um padrão hegemônico e normativo de masculinidade e de feminilidade, e, portanto, adequado também à heterossexualidade. Que venha a diferença, ela que sempre esteve por lá... como *Holly no wild side!*

Holly came from Miami, FLA
 Hitch-hiked her way across the USA
 Plucked her eyebrows on the way
 Shaved her legs and then he was a she
 She says, Hey babe

Take a walk on the wild side
 She said, Hey honey
 Take a walk on the wild side

Candy came from out on the Island
 In the backroom she was everybody's darlin'
 But she never lost her head
 Even when she was giving head
 She says, Hey babe
 Take a walk on the wild side
 Said, Hey babe
 Take a walk on the wild side
 And the colored girls go doo do doo do doo do doo,

Little Joe never once gave it away
 Everybody had to pay and pay
 A hussle here and a hussle there
 New York City's the place where they said, Hey babe
 Take a walk on the wild side
 I said, Hey Joe
 Take a walk on the wild side

Sugar Plum Fairy came and hit the streets
 Lookin' for soul food and a place to eat
 Went to the Apollo
 You should've seen 'em go go go
 They said, Hey sugar
 Take a walk on the wild side
 I Said, Hey babe
 Take a walk on the wild side
 All right, huh

Jackie is just speeding away
 Thought she was James Dean for a day
 Then I guess she had to crash
 Valium would have helped that bash
 Said, Hey babe,
 Take a walk on the wild side
 I said, Hey honey,
 Take a walk on the wild side
 And the colored girls say, doo do doo do doo do doo,⁶⁸

⁶⁸ Holly veio de Miami, Flórida/ Cruzou os EUA de carona/ Retirou as sobranças no caminho/ Raspou as pernas e então ele era ela/ Ela diz: "Hey Babe/ Dê uma volta pelo lado selvagem"/ Ela disse: "Hey querida(o)/ Dê uma volta pelo lado selvagem"/ Candy veio da ilha/ No quartinho de trás ela era a querida de todos/ Mas ela nunca perdeu a cabeça/ Mesmo quando estava chupando/ Ela diz: "Hey Babe/ Dê uma volta pelo lado selvagem"/ Ela disse: "Hey querida(o)/ Dê uma volta pelo lado selvagem"/ E as garotas de cor cantam.../ Pequeno Joe nunca na vida revelou/ Todo mundo tinha que pagar e pagar/ Um cochicho aqui e um cochicho ali/ A cidade de Nova Iorque é o lugar onde eles(as) dizem: "Hey babe/ Dê uma volta pelo lado selvagem"/ Eu disse: "Hey Joe/ Dê uma volta pelo lado selvagem"/ A bicha Sugar Plum veio e caiu nas ruas/ Procurando alimento para a alma e um lugar

'Walk on the Wild Side' (Lou Reed, Álbum: Transformer)

para comer/ Foi até o Apollo/ Vocês deveriam ter visto elas(es) dançando go-go/ Elas(es) disseram: "Hey docinho/ Dê uma volta pelo lado selvagem"/ Eu disse: "Hey babe/ Dê uma volta pelo lado selvagem"/ Jackie está só usando anfetaminas/ Pensou que era James Dean por um dia/ Aí acho que ela tinha que desmaiar/ Valium teria ajudado na queda/ Disse: "Hey babe/ Dê uma volta pelo lado selvagem"/ Eu disse: "Hey querida(o)/ Dê uma volta pelo lado selvagem"/ E as garotas de cor dizem.../

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio. Uma cartografia das margens. In: _____. (Orgs.) *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p11-13.

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, V.9, n.2, p. 575-585, 2001.

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. Educação Sexual: ética, liberdade e autonomia. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 35, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Out. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000300006>.

ARAN, Márcia; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 28, Junho 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Set. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100007>.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Gênero e sexualidade no cinema: questões para a educação. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.) *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009, p.175-192.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. *A identidade profissional dos Orientadores Educacionais de Curitiba segundo sua formação no curso de Pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1983.

BLEGER, José. *Temas de Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORDINI, Santina Célia. *Discursos sobre a sexualidade nas escolas municipais de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez., p.133-184, 1995.

BRASIL. Lei n.o 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1961.

_____. Lei n.o 4073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 30 jan. 1942.

_____. Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 9 abr. 1942.

_____. Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre a profissão de orientador educacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1968.

_____. Lei n.º 6.141, de 28 de Dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 28 dez. 1943.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

_____. Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, DF, 20 ago. 1946.

_____. *Parecer CNE/CP Nº 03, de 21 de fevereiro de 2006*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso: 09 jan. 2013.

_____. Regulamento Decreto n.º 72.846, de 26 de setembro de 1976. Profissão de Orientador Educacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 set. 1976.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.83-111.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.151-172.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.11, p.11-42, 1998.

_____. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CESAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 35, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 set. 2010. doi: 10.1590/S0104-40602009000300004.

_____. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.) *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009a, p.143-154.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do *fitness*. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.34, n.2, p. 119-134, 2009. (on-line). Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/8264/5534>
Acesso em: 23 Set. 2011.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; SETTI, Nádia. Corpos e identidades em jogo. Dois olhares feministas. *Labrys estudos feministas*. Brasília, n. 22, jul/dez., 2012. Disponível em <http://www.tanianavarroswain.com.br/labrys/labrys22/education/maria%20rita.htm>.
Acesso em: 11 out. 2012.

CHABASSUS, Henri. *A formação do orientador educacional antes e depois do parecer 252/69: situação no estado de São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1976.

COSTA, Cláudia de Lima. O leito de Procusto: gênero, linguagem e as teorias feministas. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.2, p.141-174, 1994.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle* (1990). In: _____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 219-226.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200008&lng=pt&nrm=iso. acesso em 23 dez. 2009. doi: 10.1590/S0103-73072008000200008.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

FERRARI, Anderson. Diversidade sexual na escola: práticas cotidianas e ações pedagógicas. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.) *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009, p.99-110.

FLAX, Jane. *Psicoanálisis y feminismo: pensamientos fragmentários*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7.ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *História da Sexualidade I: A vontade de Saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 15.ed. São Paulo: Edições Graal, 2003.

_____. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

_____. *Os Anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. *Segurança, Território, População*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. Sobre a História da Sexualidade. In: _____. *Microfísica do Poder*. Org e Trad. Roberto Machado. São Paulo: Edições Graal, 2010b, p.243-276.

_____. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 9.ed. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.34, n.2, p. 171-186, 2009. (on-line). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299/5537> Acesso em: 21 de jan. 2013.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 7.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, p.09-20.

HARAWAY, Donna J. A Cyborg Manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. In: _____. *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. New York: Routledge, 1991, p.149-181.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*. Campinas, n.5, p.07-41, 1995.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Rev. Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 1, n. 1, p.07-32, 1º sem. 1993.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.) *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009, p.111-142.

KUMM, Arlete Steil. *Interrogações e exclamações no cotidiano escolar da orientação educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

LAURETIS, Teresa de. A Tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.206-242.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Trad. Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, p.41-52.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 101-132, 1995 (1988).

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p.7-34.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 02 abr. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*, Campinas, n.11, p.107-125, 1998.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010, p.VII-XXIII.

MELLO, Luiz. Familismo (anti)homossexual e regulação da cidadania no Brasil. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 14, n. 2, Set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Nov. 2012.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 5.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, p.9-27.

MILET, Rosa Maria Lepak. Uma orientação educacional que ultrapassa os muros da escola. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.) *O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais*. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MISKOLCI, Richard. Comentário. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 28, Junho 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Set. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100004>.

_____. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 28, Junho 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Set. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. *Estudos Feministas*. Florianópolis, V.8, n.2, p. 9-41, 2001.

ORTNER, Sherry. Está a Mulher para o Homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Michele Z.; LAMPHERE, Louise. (coords.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 95-120.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.125-150.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 dez. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100006>.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. *Atuação dos Pedagogos – Entre Olhares e Provocações*: uma análise sobre o trabalho realizado por uma orientadora educacional e por uma supervisora escolar em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RIBEIRO, Gabriela Chicuta. *Corpo, gênero e sexualidade na educação física escolar*. Uma cartografia das práticas discursivas em escolas do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 53, p. 11-19, mai. 1985.

RUBIN, Gayle. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. In: NAVARRO, Marysa; STIMPSON, Catharine R. (Orgs.) *Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998, p.15-74.

SANTIS, Lúcia Maria de Oliveira. A prática do pedagogo orientador educacional no ensino público do Distrito Federal: em rede social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. *Anais eletrônicos...* Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100026&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 08 Jan. 2013.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995 (1988).

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 28, Junho 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Set. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100003>.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Marcelo Moraes. *Entre a ilha deserta e o arquipélago: mapeamentos e cartografias das percepções de professores(as) sobre as masculinidades produzidas nas aulas de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Viviane Teixeira. *Produzindo narrativas, (en)gendrando currículo: subjetivação de professoras e a invenção da ESEF/Pelotas-RS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SPARGO, Tamsin. *Foucault y la teoria queer*. 2.ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

SPRICIGO, Fabrício. O Orientador Educacional: atuação, formação profissional e dilemas enfrentados pelo Pedagogo Escolar com o fim das habilitações em Pedagogia. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 187 – 205, jan./jun. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.35-82.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In:_____. (Org.) *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009, p.19-43.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1- Qual é a sua formação inicial (graduação)?
- 2- Fale-me sobre o seu trabalho. O que você faz? Com quem você tem de lidar no seu dia-a-dia? Qual é, em sua opinião, o papel da orientadora educacional? O que acha importante no seu trabalho?
- 3- No seu trabalho surgem questões relativas ao comportamento de meninos e meninas, isto é, questões sobre gênero? E sobre sexualidade? Você tem como função lidar com essas questões? Como você lida com isso?
- 4- Você tem dificuldades em lidar com estas questões? Você recebeu algum tipo de formação para isso? Formação acadêmica, formação continuada?
- 5- A escola em que você trabalha determina o que deve ser feito? Dá algum encaminhamento sobre como lidar com estas questões? Ela dá liberdade para que você trabalhe da forma que acha mais adequada?
- 6- Você acha que a sua atuação tem uma relação com a produção dos comportamentos das meninas e dos meninos? Como?
- 7- Existe alguma política, ação ou programa da sua escola com relação às relações de gênero e a sexualidade dos alunos e das alunas?
- 8- Você acha que existem diferenças entre homens e mulheres? Quais? Por quê?
- 9- Você acha que a escola trata diferentemente destas questões do que o resto da sociedade? Por quê?
- 10- Já leu alguma coisa sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual? Pode me dizer algumas palavras sobre? Isso é importante para o seu trabalho?

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE CULTURA, ESCOLA E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária (o), em uma pesquisa, provisoriamente intitulada “Os traçados da orientação educacional no desenho de uma cartografia de gênero e de sexualidade”, proposta por Érico Sartori Pöttker, aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Garantimos por meio deste documento que todas as informações prestadas nas entrevistas serão confidenciais e que não haverá nenhuma identificação da pessoa participante ou da instituição a qual ela está vinculada. Além disso, você pode retirar o consentimento sobre a entrevista a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

O objetivo desta pesquisa é conhecer o papel desempenhado por orientadoras(es) educacionais quanto às questões de gênero e de sexualidade na escola. A pesquisa se dará por meio de entrevistas com profissionais de escolas públicas estaduais localizadas no município de Irati-Pr. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para facilitar a análise, mas a gravação ficará sob os cuidados exclusivos do pesquisador.

Através deste documento você declara ceder ao pesquisador, sem quaisquer restrições, a plena propriedade e os direitos autorais sobre a entrevista realizada para esta pesquisa de mestrado. O pesquisador fica autorizado a utilizar, publicar e disponibilizar para fins acadêmicos esta entrevista no todo ou em parte, editada ou não, bem como permitir a terceiras(os) o acesso a mesma para fins idênticos.

Irati, ____ de _____ de 2012.

Nome: _____

Assinatura: _____

Assinatura do pesquisador: _____